



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

# RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

Motivar Para Escrever – Um Olhar Mais Global

Daniela Filipa Lameira Alves





INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE VIANA DO CASTELO

Daniela Filipa Lameira Alves

# **RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

Mestrado EPE e Ensino do 1º CEB

**Motivar Para Escrever – Um Olhar Mais Global**

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)  
Professora Doutora Gabriela Barbosa

maio de 2018

## **Agradecimentos**

O culminar deste trabalho de investigação representa o fim de toda uma etapa de formação académica, mas também a concretização de um grande sonho, pelo qual sempre lutei ao longo destes anos.

Todo este percurso só se tornou possível devido ao contributo de algumas pessoas, que fizeram parte desta longa caminhada e que nunca me deixaram baixar os braços ou desistir, mesmo quando o desânimo tomou conta de mim. Assim sendo, a todas elas quero expressar o meu reconhecimento e agradecimento, pois sem o apoio delas nada disto seria possível. A todas elas dedico as próximas palavras.

À professora Doutora Gabriela Barbosa, minha orientadora, por toda a disponibilidade, compreensão, atenção, orientação, carinho e acompanhamento dado ao longo de todo este processo. Obrigada por todo o apoio e pelo sorriso com que sempre me recebeu.

À professora Doutora Lina Fonseca, por todo o apoio quando mais precisei, e por não me ter deixado desistir deste meu sonho, quando era essa a minha vontade. A si quero agradecer também todas as palavras de ânimo e conforto e todos os conselhos que me deu. Muito obrigada.

À minha família, quero agradecer, em particular, aos meus pais pela paciência e apoio demonstrado, aos meus avós pela coragem que sempre me incutiram, ao longo dos meses, e às minhas primas que, apesar de longe sempre estiveram perto, presentes e permanentemente me apoiaram.

Um agradecimento muito especial às minhas amigas e amigos, não sendo necessário citar nomes, sim porque eles sabem quem são, pela amizade e cumplicidade que demonstraram ao longo destes anos, e pelas palavras de apoio na hora certa, com certeza que sem eles esta caminhada não seria igual.

Aos cooperantes envolvidos neste trabalho, por todo o carinho, colaboração e disponibilidade demonstrada durante o período de estágio, sem dúvida que muito me ensinaram ao longo do tempo, e disso nunca me vou esquecer.

As minhas últimas palavras, porém, não as menos importantes, vão para o meu marido, a quem dedico um agradecimento especial. Obrigada por toda a paciência, apoio e por teres acreditado sempre em mim. Obrigada pelas tuas palavras de ânimo e força nos momentos de tristeza e de aflição e, sobretudo por me compreenderes. Foste sem dúvida o meu grande pilar durante todo este processo.

Obrigada a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui, e me tornasse a pessoa que sou hoje.

## **Resumo**

O presente relatório foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico. A prática foi desenvolvida em dois contextos educativos, apresentando-se neste documento uma síntese das intervenções realizadas nos dois contextos, destacando-se as áreas de intervenção planificadas, e descrevendo-se em detalhe o estudo de investigação desenvolvido durante a intervenção em contexto educativo (ICE II) e que designamos por “Motivar Para Escrever – Um Olhar Mais Global”.

Este projeto de investigação centrou-se na área do Português, e coloca como problema a aprendizagem do processo de escrita enquanto atividade envolvente e motivadora. Face a este problema definiu-se um objetivo de investigação: Perceber se uma causa de natureza social, envolve, motiva e desenvolve nos alunos, o gosto por atividades de escrita. A natureza deste objetivo conduziu ao planeamento de três objetivos específicos que orientaram a recolha de dados: 1) Promover a produção textual contextualizada; 2) Criar ambientes criativos de escrita; 3) Incentivar a escrita autónoma em contextos informais.

Tendo em conta o problema e os objetivos definidos para este estudo optou-se por uma metodologia de investigação qualitativa, de natureza interpretativa, privilegiando-se a observação participativa, os registos audiovisuais, os documentos escritos, e os questionários efetuados aos alunos. No final do estudo foi possível constatar que uma causa de natureza social motiva os alunos e envolve-os em atividades de escrita, despertando o gosto por este processo e potenciando atitudes positivas face ao Português.

**Palavras-chave:** Escrita; Motivação; Causas de Natureza Social; Envolvimento.

## **Abstract**

This report was carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching of the 1st cycle of Basic Education. The practice was developed in two educational contexts, presenting in this document a synthesis of the interventions carried out in both, highlighting the areas of intervention planned and describing in detail the research study developed during the intervention in the educational context (ICE II) designed "Motivate To Write – A More Global Look".

This research project focused on the Portuguese area and poses as a problem learning the writing process as an engaging and motivating activity. Faced with this problem a research objective was defined: To understand if a cause of social nature involves, motivates and develops in students, the taste for writing activities. The nature of this objective led to the planning of three specific objectives guiding the data gathering: 1) To promote contextualized textual production; 2) Create creative writing environments; 3) Encourage autonomous writing in informal contexts.

Taking into account the problem and the objectives defined for this study, a qualitative research methodology was chosen, with an interpretive nature, focusing on participatory observation, audiovisual records, written documents, and questionnaires made to students. At the end of the study it was possible to verify that a cause of social nature motivates the students and involves them in writing activities, arousing the taste for this process and enhancing positive attitudes towards Portuguese.

**Keywords:** Writing; Motivation; Causes of Social Nature; Involvement.

## Índice

Agradecimentos .....	I
Resumo.....	II
Abstract .....	III
Índice.....	IV
Índice de anexos.....	VII
Índice de figuras .....	VIII
Índice de tabelas .....	X
Índice de quadros.....	X
Índice de gráficos .....	XI
Lista de abreviaturas .....	XII
Nota Introdutória .....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	2
Caracterização do Contexto Educativo do Pré-escolar .....	3
Caracterização do meio local .....	3
Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância.....	4
Caracterização do grupo .....	6
Percurso da Intervenção Educativa.....	7
Organização da PES em relação ao 1º Semestre.....	7
Intervenção Educativa.....	8
Envolvimento na Comunidade Educativa .....	13
Projeto de empreendedorismo .....	14

Caracterização do Contexto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	18
Caracterização do meio local .....	18
Caraterização do contexto educativo .....	18
Caraterização da sala .....	20
Caraterização da turma.....	20
Percurso da Intervenção Educativa.....	22
Organização da PES em relação ao 2º Semestre.....	22
Intervenção Educativa.....	22
CAPÍTULO II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	26
Projeto de Investigação.....	27
Pertinência do estudo .....	27
Problema e objetivos da investigação.....	29
Fundamentação Teórica.....	30
Educação para o desenvolvimento .....	30
Educação para o desenvolvimento na aula de Português .....	32
Motivação para a escrita.....	34
Ambientes contextualizados de ensino da escrita.....	36
Metodologia.....	40
Opções Metodológicas.....	40
Participantes.....	41
Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	41
Operacionalização do Estudo .....	44
Procedimento da análise dos dados .....	46
Categorias de análise .....	47
Calendarização .....	49



Descrição e interpretação dos dados.....	50
Fase A - Diagnóstico .....	50
Fase B - Plano de Intervenção Didática .....	55
Fase C - Eficácia do Plano de Intervenção Didática.....	79
Conclusões .....	88
CAPÍTULO III- REFLEXÃO FINAL .....	94
Reflexão final da PES .....	95
Bibliografia .....	101

## **Índice de anexos**

<b>Anexo 1</b> – Questionário inicial aplicado .....	104
<b>Anexo 2</b> – Questionário final aplicado .....	107
<b>Anexo 3</b> – Pedido de autorização aos encarregados de educação .....	111

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Imagem representativa da conversa com PQ .....	55
<b>Figura 2</b> - Imagem representativa da atividade “ <i>Ginásio da escrita 1</i> ” .....	57
<b>Figura 3</b> - Imagem ilustrativa do cuidado tido em conta com a formatação do texto.....	59
<b>Figura 4</b> - Imagem ilustrativa da utilização da ferramenta de correção automática do “word.....	59
<b>Figura 5</b> - Imagem representativa da atividade “ <i>Quem conta um conto acrescenta um ponto</i> ” .....	61
<b>Figura 6</b> - Imagem representativa dos cuidados com a edição do texto.....	63
<b>Figura 7</b> – Ilustração do conto “Os Sete Cabritinhos” .....	63
<b>Figura 8</b> – Ilustração do conto “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” .....	63
<b>Figura 9</b> - Imagem representativa da atividade “ <i>Quem somos</i> ” .....	64
<b>Figura 10</b> – Apresentação elaborada por um par no programa “ <i>Toondoo</i> ” .....	65
<b>Figura 11</b> - Imagem representativa da atividade “ <i>Os desenhos animados e nós</i> ” .....	66
<b>Figura 12</b> - Imagem representativa da utilização do dicionário .....	68
<b>Figura 13</b> - Imagem representativa da minucia da ilustração .....	68
<b>Figura 14</b> - Imagem representativa da releitura do texto .....	68
<b>Figura 15</b> - Imagem representativa da atividade “ <i>Ginásio da escrita 2</i> ” .....	69
<b>Figura 16</b> - Imagem representativa da utilização do dicionário pelos pares .....	70
<b>Figura 17</b> - Imagem representativa da cooperação entre os grupos no momento da redação .....	71
<b>Figura 18</b> - Imagem representativa das pesquisas realizadas durante as redações.....	71
<b>Figura 19</b> - Imagem representativa dos momentos de releitura.....	71
<b>Figura 20</b> - Imagem representativa da atividade “ <i>Escrever num minuto...</i> ” .....	72
<b>Figura 21</b> - Imagem representativa do decorrer da atividade .....	73
<b>Figura 22</b> - Imagem representativa da utilização da lupa .....	73
<b>Figura 23</b> - Imagem representativa da preocupação com a edição do texto .....	74
<b>Figura 24</b> - Imagem representativa de algumas ilustrações .....	74
<b>Figura 25</b> – Texto elaborado pela aluna MS .....	76
<b>Figura 26</b> – Texto elaborado pelo aluno SS .....	76
<b>Figura 27</b> – Texto elaborado pelo aluno JL .....	76
<b>Figura 28</b> – Texto elaborado pela aluna MC .....	77
<b>Figura 29</b> – Texto elaborado pela aluna CR .....	77
<b>Figura 30</b> – Texto elaborado pela aluna SS .....	78
<b>Figura 31</b> – Texto elaborado pelo aluno DC .....	78
<b>Figura 32</b> – Texto elaborado pela aluna AL .....	78

<b>Figura 33</b> – Texto elaborado pela aluna BP .....	78
<b>Figura 34</b> – Resposta dada pela aluna MS à questão 1 .....	80
<b>Figura 35</b> – Resposta dada pela aluna AL à questão 8 .....	86
<b>Figura 36</b> – Resposta dada pelo aluno DC à questão 8 .....	86
<b>Figura 37</b> – Resposta dada pela aluna MS à questão 8 .....	86
<b>Figura 38</b> – Resposta dada pela aluna BP à questão 9 .....	87
<b>Figura 39</b> – Resposta dada pela aluna SS à questão 9 .....	87
<b>Figura 40</b> – Resposta dada pela aluna MF à questão 9 .....	87
<b>Figura 41</b> – Resposta dada pela aluna MS à questão 9 .....	87

## **Índice de tabelas**

<b>Tabela 1 – Síntese do percurso da intervenção educativa .....</b>	<b>44</b>
--	-----------

## **Índice de quadros**

<b>Quadro 1 – Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase A .....</b>	<b>47</b>
<b>Quadro 2 – Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase B .....</b>	<b>48</b>
<b>Quadro 3 – Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase C .....</b>	<b>48</b>
<b>Quadro 4 – Síntese das etapas do estudo .....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro 5 – Palavras inseridas no armário .....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 6 – Palavras inscritas nos cartões .....</b>	<b>69</b>

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Importância de saber escrever .....	51
<b>Gráfico 2</b> – O que é escrever bem .....	52
<b>Gráfico 3</b> – Tipos de texto que referem saber escrever .....	52
<b>Gráfico 4</b> – Tipo de texto que escrevem com mais frequência .....	53
<b>Gráfico 5</b> – Tipo de texto preferido .....	54
<b>Gráfico 6</b> – Suporte em que gostam de escrever .....	54
<b>Gráfico 7</b> – Importância de saber escrever II .....	80
<b>Gráfico 8</b> – O que é escrever bem II .....	81
<b>Gráfico 9</b> – Tipos de texto que referem saber escrever II .....	82
<b>Gráfico 10</b> – Tipo de texto que escrevem com mais frequência II .....	83
<b>Gráfico 11</b> – Tipo de texto preferido II .....	84
<b>Gráfico 12</b> – Suporte em que gostam de escrever II .....	85

## **Lista de abreviaturas**

ED – Educação para o desenvolvimento

ENED – Estratégia Nacional da Educação para o desenvolvimento

ha – Habitantes

ICE I – Intervenção em contexto educativo I

ICE II - Intervenção em contexto educativo II

km – Quilómetros

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PI – Professora investigadora

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TIC - Tecnologias de informação e comunicação

## **Nota Introdutória**

O presente relatório surge no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada, PES, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Este está organizado em três capítulos principais: sendo o primeiro o enquadramento da prática de ensino supervisionada, o segundo o projeto de investigação e por fim, o terceiro a reflexão final.

No primeiro capítulo deste relatório apresenta-se a caracterização dos contextos educativos, nomeadamente do meio local, do contexto escolar no qual foi desenvolvida a intervenção, da sala e da turma. São ainda apresentadas as áreas de intervenção e os conteúdos abordados durante a PES.

O segundo capítulo está organizado em quatro secções que sustentam todo este trabalho de investigação. A primeira secção apresenta a pertinência do estudo, o problema e os objetivos que orientaram toda a recolha de dados necessária para esta investigação.

Segue-se a segunda secção que apresenta a fundamentação teórica, baseada no ponto de vista de alguns autores que já estudaram este tema.

Na terceira secção são apresentadas as opções metodológicas, bem como a metodologia adotada, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados, e os procedimentos da análise dos dados.

Por fim, a última secção apresenta a descrição e interpretação de todos os dados recolhidos, durante as três fases: Fase A – Diagnóstico; Fase B – Plano de Intervenção Didática; Fase C - Eficácia do plano de intervenção Didática, assim como algumas evidências que os comprovam.

Para finalizar, o terceiro capítulo apresenta uma análise reflexiva do decorrer da PES, bem como as limitações do estudo e recomendações para futuras investigações.



## **CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## **Caracterização do Contexto Educativo do Pré-escolar**

Neste capítulo apresenta-se a caracterização do meio local, a caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância e a caracterização do grupo de estudo. Sendo ainda apresentada uma breve descrição do percurso de intervenção educativa que ocorreu durante esta primeira parte, em contexto de pré-escolar.

### **Caracterização do meio local**

Esta primeira parte da PES decorreu numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, cidade do litoral norte de Portugal, que se encontra delimitada a norte pelo concelho de Caminha, a sul pelos concelhos de Barcelos e Esposende, a este pelo concelho de Ponte de Lima e a oeste pelo oceano Atlântico.

Em termos de organização administrativa atualmente o concelho é composto por vinte e sete freguesias, e conta com aproximadamente 91000 ha (INE, 2011).

A freguesia onde se insere o jardim de infância, local de estudo, localiza-se na margem esquerda do Rio Lima, a sensivelmente 7 km da capital da beleza e rainha do folclore, Viana do Castelo.

Esta freguesia possui uma área de aproximadamente 9,1 km<sup>2</sup>, e cerca de 1757 habitantes, contando com uma densidade populacional de 195 h/km<sup>2</sup> (INE, 2011).

A agricultura, a pecuária, a indústria e o comércio são os principais setores laborais presentes na região. Contudo, devido ao desenvolvimento económico potenciado pelo setor terciário, criaram-se novas infraestruturas de saúde, culturais e desportivas, daí a freguesia evidenciar algumas alterações urbanísticas.

Para além de ser uma terra marcada por um conjunto de tradições, nomeadamente as tradições ligadas ao artesanato, é também sinónimo de valor patrimonial, apresentando vários pontos de atração turística, não só de interesse cultural como também religioso, deixando deslumbrados todos aqueles que por lá passam e os visitam.

As coletividades também estão presentes nesta bela freguesia, desde o desporto até ao Rancho Folclórico, onde cantar, dançar e o trajar bem são as normas fundamentais, para todos os elementos que o integram, desde os oito aos oitenta anos. Para além destas coletividades mencionadas anteriormente, existem ainda um conjunto delas, que trabalham diariamente pelos interesses dos seus habitantes, tentando-lhes proporcionar e promover uma melhor qualidade de vida.

## **Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância**

O jardim de infância integra-se num amplo agrupamento constituído por jardins de infância, escolas básicas de 1º e 2º ciclos e, ainda, secundárias, sendo assim composto por um total de treze escolas.

Este agrupamento apresenta alguns parceiros institucionais como é o caso da Câmara Municipal de Viana do Castelo, algumas juntas de freguesia e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

O jardim de infância encontra-se integrado numa escola EB1, onde ambos os ciclos partilham o mesmo espaço físico exterior, que deixa deslumbrado quem por lá passa, devido às suas dimensões e ao amplo espaço verde onde as crianças podem brincar. Para além disso, neste espaço há uma zona onde podemos encontrar baloiços e escorregas, que fazem as delícias dos mais pequenos, um campo de jogos, uma horta biológica, "*Horta dos Avós e Netos*" e ainda um "*hall*" de entrada coberto, onde as crianças podem brincar, quando as condições climatéricas assim o obrigam.

No que diz respeito ao espaço interior, dispõe de dois edifícios articulados entre si, divididos em dois pisos. Num dos edifícios podemos encontrar as duas salas de jardim de infância, a biblioteca, uma sala de aula, uma sala multifunções que alberga várias atividades, nomeadamente o ginásio, uma vez que a escola não tem um espaço próprio para este efeito, e duas instalações sanitárias. No outro edifício encontram-se três salas de aula, uma sala de tecnologias de informação e comunicação, TIC, uma sala de prolongamento, e uma instalação sanitária. No espaço que conecta estes dois edifícios encontra-se a cantina, uma pequena sala de professores, uma instalação sanitária para os mesmos, e ainda uma pequena lavandaria com uma área destinada a fraldário.

Relativamente aos recursos que apoiam as intervenções educativas, esta escola possui diversos materiais pedagógicos tanto ao nível do pré-escolar como do primeiro ciclo, contudo nesta fase só poderei referenciar os que se encontram ao dispor do pré-escolar, pois foi com os quais tive a oportunidade de contactar. Em ambas as salas de aula podemos encontrar um computador e diversos jogos didáticos, que nos permitem trabalhar as áreas de conteúdo, sendo elas: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. Já ao nível da música a escola dispõem de um leque de vários instrumentos musicais comuns às duas salas do jardim de infância.

No que diz respeito aos recursos humanos, esta instituição conta com: duas educadoras de infância, três professores, uma professora de educação especial, a tempo parcial, e uma professora da Academia de Música de Viana do Castelo, que leciona em coadjuvação uma sessão semanal de

música/expressão dramática com as crianças deste mesmo jardim de infância. Em relação ao pessoal não-docente existem duas cozinheiras, duas auxiliares a tempo inteiro e duas a tempo parcial, e ainda duas assistentes operacionais que contribuem na gestão organizacional dos alunos nos períodos não letivos.

Em termos mais concretos, e analisando a sala na qual tive o privilégio de estar, é um local amplo, bem iluminado através de luz natural, o que favorece ainda uma boa circulação do ar. Encontra-se ainda equipada com um radiador de aquecimento, aspeto favorável no inverno.

Em termos espaciais, a sala encontra-se organizada do seguinte modo: no centro da mesma encontramos um conjunto de mesas, onde a sua disposição remete a uma configuração retangular, onde cada criança tem o seu respetivo lugar, lugar este que é constituído por uma cadeira e uma sacola, onde os mesmos podem colocar os seus pertences. A sala dispõe, ainda, de uma mesa com um computador, um quadro de ardósia e três quadros de cortiça. No que diz respeito ao mobiliário de apoio, a mesma dispõe de uma estante para arrumação de “*dossiês*” e outra para jogos e materiais didáticos, existindo ainda um móvel que permite a arrumação de todos os outros materiais que se encontram disponíveis na sala.

As diferentes áreas de interesse encontram-se organizadas com o objetivo de dar oportunidade à criança para experimentar, descobrir e explorar, não necessitando constantemente da ajuda de um adulto. Esta organização promove a autonomia, as relações interpessoais, a capacidade de escolha e a redução de conflitos, uma vez que cada criança sabe a capacidade de cada área, e daí terem de negociar, se for o caso, a permanência naquela por que optou. As áreas existentes na sala são: a área dos legos, a área do quarto/cozinha, a área da plasticina, a área dos jogos, a área da biblioteca e a área da pintura.

Em relação às rotinas diárias, esta sala conta com algumas, como é o caso da marcação das presenças, a canção dos bons dias, a contagem das presenças e por fim a análise do quadro do tempo. Para além destas rotinas, existem outras de caráter semanal, que foram estabelecidas com as crianças, como é o caso da sessão de educação física que ocorre à terça feira e a sessão de música/expressão dramática que ocorre à quarta feira de manhã.

## **Caracterização do grupo**

O grupo na qual incidiu a intervenção era composto inicialmente por dezassete elementos, porém na última semana acolheu mais um elemento, passando a ser constituído por dezoito crianças, sendo estas oito do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade.

Deste grupo, existem duas crianças que nunca tinham estado em nenhum contexto escolar, sendo que todas as outras já tinham frequentado o jardim de infância no ano transato, à exceção de uma, que vinha do contexto de creche.

Este é um grupo heterogéneo que apresenta um desenvolvimento adequado à sua faixa etária, no entanto, algumas das crianças apresentam dificuldades ao nível da linguagem e da concentração, o que faz com que estejam a ser acompanhadas por terapeutas da fala e ainda por uma psicóloga que semanalmente acompanha dois elementos do grupo durante uma hora. Importa ainda salientar que as crianças sentem alguma dificuldade em esperar pela sua vez e em escutar os seus parceiros. Contudo é um grupo harmonioso onde reina o afeto e a amizade.

Ao nível das habilitações literárias dos pais dos alunos do grupo em análise, destaca-se o ensino secundário uma vez que onze dos progenitores tem concluído o 12º ano, seguindo-se o 9ºano com nove pais, e o 6ºano com igual número. Existem ainda dois pais com bacharelato e outros dois com licenciatura.

No que diz respeito às atividades profissionais, destaca-se o setor da indústria, seguindo-se o do comércio, sendo que apenas existem três mães em situação de desemprego, estando todos os restantes empregados. Importa referir que em relação a estes dados e às habilitações literárias não são referidos os dados de três pais.

A família é uma estrutura que tem grande influência no desenvolvimento das crianças, sendo por isso relevante referir que duas das crianças fazem parte de famílias monoparentais. Salienta-se ainda que existem crianças que vivem num ambiente familiar instável, o que propicia alguns problemas ao nível comportamental, nomeadamente no cumprimento de algumas regras.

Fazendo agora um balanço no que diz respeito às preferências do grupo e relacionando-as com as áreas de conteúdo, a área preferida é a área de expressão e comunicação, mais concretamente o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, pois o grupo gosta imenso de comunicar, participando ativamente em conversas, com diálogos cada vez mais complexos e estruturados. Outro ponto de interesse do grupo é a audição de histórias, momento que os cativa e faz entrar num mundo de fantasia, permitindo-lhes assim compreender as histórias com grande facilidade. Ainda nesta área, o domínio da educação física e o subdomínio da música são outros dos

interesses do grupo, que lhes proporciona um entusiasmo natural, inerente a estes domínios, e que consequentemente aumenta a concentração e a motivação por parte destas crianças. Como vivemos num mundo cada vez mais tecnológico, onde as novas tecnologias fazem parte das nossas vidas e ocupam grande parte do nosso tempo, tanto por motivos profissionais como por lazer, não poderia deixar de referir o gosto do grupo por esta temática, que se insere na área do conhecimento do mundo, mais concretamente no mundo tecnológico e utilização das tecnologias. Contudo, de um modo geral, o grupo não revela uma discrepância de interesses entre as áreas de conteúdo, mas existem algumas crianças que apresentam algumas dificuldades.

Em relação a essas mesmas dificuldades, estas manifestam-se maioritariamente ao nível da área de expressão e comunicação, mais concretamente no domínio da matemática, onde as crianças demonstram dificuldades nas situações mais simples, como é o caso das contagens, onde há crianças que ainda não assimilaram que numa contagem o último termo indica a quantidade total, daí a dificuldade quando passamos a atividades com um patamar mais complexo como é o caso da resolução de problemas. Já no domínio da educação artística, subdomínio do jogo dramático/teatro parte do grupo revela algumas dificuldades em fazer pequenas dramatizações, pois apresentam-se bastante inibidos nas situações iniciais. Contudo, não demonstram nenhuma dificuldade acrescida que seja relevante em relação a alguma área de conteúdo em concreto.

### **Percurso da Intervenção Educativa**

Neste tópico apresenta-se o percurso de intervenção educativa que diz respeito às implementações que ocorreram em contexto de jardim de infância. Neste consta também uma breve descrição da forma como esteve organizada a PES no primeiro semestre, referindo a relevância das semanas de observação e das semanas de implementação. Existe ainda referência às aprendizagens/dificuldades sentidas, ao envolvimento na comunidade educativa e ao projeto de empreendedorismo desenvolvido.

### **Organização da PES em relação ao 1º Semestre**

Sendo o trabalho colaborativo muito importante ao longo de toda uma vida profissional, nada melhor do que iniciar já essa etapa, daí a PES estar estruturada de modo a que os mestrandos trabalhem a pares.

A intervenção em jardim de infância decorreu ao longo de quinze semanas, sendo que três foram de observação e doze de implementação. As três semanas de observação, tinham como objetivo tomar conhecimento das estratégias e metodologias adotadas pela educadora

cooperante, mas também perceber quais as dificuldades e interesses do grupo, para posteriormente planificar as sessões tendo algum conhecimento sobre as crianças, bem como das suas capacidades. As outras doze semanas foram distribuídas pelo par, ficando assim cada elemento inteiramente responsável por implementar seis semanas, sendo que só estivemos em contexto três dias, que são eles: a segunda feira, a terça feira e a quarta feira, à exceção de duas semanas em que estivemos os cinco dias, devido ao facto de serem semanas intensivas.

As semanas de regência eram alternadas, contudo todo o trabalho prévio desde a planificação das atividades a desenvolver com o grupo, até à construção dos materiais, foi feito cooperativamente.

Tal como foi referido anteriormente, as semanas de observação foram muito úteis, servindo de apoio ao planeamento que foi feito posteriormente. Estas permitiram analisar quais as áreas de conteúdo que as crianças sentiam mais dificuldade, bem como aquelas que eram menos abordadas pela educadora, para depois poderem ser planificadas as sessões tendo em conta esses fatores, de modo a criar atividades lúdicas o mais variadas possível.

### **Intervenção Educativa**

Foi com base no critério supracitado, que foi elaborado um leque de doze planificações onde foram abordadas as três áreas de conteúdo: área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo, tendo sido abordados alguns dos domínios que as integram.

No que diz respeito à área de formação pessoal e social foi trabalhado as atitudes e valores que devemos incutir nas crianças, de modo a que estas se relacionem bem consigo próprias, com o mundo e com os outros. Foram abordadas ainda as características individuais, as diferenças e as semelhanças existentes entre os seres humanos. A par deste tema e estando interligados, tentou-se sempre promover a inclusão de todas as crianças, criando um ambiente de harmonia, valorizando, respeitando e encorajando todo o grupo. Ainda referente a esta área, foram abordadas as emoções, tema fundamental a ser trabalhado nesta faixa etária, pois é na infância que se constroem os alicerces da personalidade de cada pessoa, bem como as estruturas emocionais que vão condicionar a sua conduta social ao longo da vida. A forma como as crianças se relacionam afetivamente com aqueles que lhe são próximos, determina a forma como se relacionarão com os outros na vida adulta. Em relação a este tema destaca-se a atividade *“O Baú dos Sorrisos”*, onde as crianças tinham como objetivo enunciar várias coisas que as fazem sorrir, podendo-se afirmar que este ficou recheado de belos objetos sugeridos pelos mesmos. Ainda que de uma forma mais

implícita, pois não consta nas planificações, ao longo destas doze semanas tentou-se promover a autonomia no que diz respeito às escolhas e opções que surgem diariamente, o respeito pelos colegas e pelos seus pontos de vista e ainda a independência para realizar ações básicas do dia a dia.

Relativamente à área de expressão e comunicação, domínio da educação física foi abordado a consciência e domínio do corpo, a sua precisão e coordenação, o controlo voluntário dos movimentos, o controlo de movimentos de perícia e manipulação (correr, saltar a pés juntos ou num só pé e saltar sobre obstáculos), e ainda jogos que obedecessem a regras, alguns deles com cariz competitivo, para que as crianças tomassem consciência dos resultados, aceitando a situação de ganhar ou perder. Ainda relativo a este domínio trabalhou-se a motricidade fina<sup>1</sup>, desenvolvendo a destreza manual, como por exemplo a “pega da tesoura”.

No que refere ao domínio da educação artística, promoveu-se modalidades diversificadas de expressão visual (pintura, desenho, modelagem, colagem), utilizando diferentes técnicas e materiais, onde a criatividade teve um lugar de destaque, destacando-se a atividade da “técnica do carimbo”, para carimbar mãos e pés, como aquela que fez a delícia dos mais pequenos, pois para muitos deles era a primeira vez que a utilizavam. O jogo simbólico e o jogo dramático ocuparam algum do tempo diário das crianças tanto em atividades planeadas como nas atividades livres, onde estas dão asas à sua imaginação, recriando experiências da sua vida quotidiana. Criou-se ainda oportunidade de as crianças aprenderem formas de movimento expressivo.

Em relação ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, teve-se como prioridade o desenvolvimento da comunicação oral, com a finalidade de comunicar adequadamente com diversas situações do quotidiano. As atividades para o desenvolvimento da consciência morfológica, da consciência de palavra, e da consciência fonológica também estiveram presentes, abordando as onomatopeias e os sons onomatopaicos, associados a esta última.

O contacto com a escrita tem como instrumento fundamental o livro, instrumento esse que não faltou durante o decorrer de todas as sessões, onde se promoveu a leitura de um grande número de histórias. Contudo, estas atividades não passavam apenas pela audição. Associadas a ela existiu sempre uma atividade de compreensão, sequencialização e até mesmo de reconto, que se tornam momentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo das crianças, pois tomam consciência de que existem vários pontos de vista, e formas de pensar diferentes.

---

<sup>1</sup> Motricidade fina – “A Motricidade fina é a capacidade para executar movimentos finos com controlo e destreza (por exemplo, usar uma tesoura ou um lápis)”. *Motricidade fina*; In Educamais; Acedido Online in: <http://educamais.com/o-que-e-motricidade-fina/>; Consultado Online: 10 de abril de 2018.



As tentativas de escrita também tiveram um lugar de destaque, tendo sido todas valorizadas mesmo aquelas que foram menos conseguidas, pois fazem parte das diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito. A par destas tentativas foi também trabalhado o sentido direcional da escrita e o reconhecimento das letras.

No que diz respeito ao domínio da matemática, a representação e comunicação do pensamento são fulcrais, pois ajudam a criança a organizar e sistematizar o raciocínio. A resolução de problemas do quotidiano, que envolvem pequenas adições e subtrações, foram um dos aspetos que se teve em consideração, uma vez que o grupo manifestava algumas dificuldades a este nível. Um dos aspetos fundamentais que foi tido em conta, foi a representação das situações-problema, fornecendo materiais manipuláveis ou desenhos, que auxiliam a sua concretização.

O desenvolvimento do sentido de número é algo que acontece de forma progressiva, uma vez que contar implica saber uma sequência de números, e realizar uma correspondência termo a termo, algo que está bem presente diariamente nas rotinas do grupo. À medida que as crianças vão adquirindo esta aprendizagem, começam a ter consciência de comparar as grandezas, daí a necessidade de incutir no grupo novos termos, tais como: “mais do que”, “menos do que”, “maior” e “menor”.

Diariamente num jardim de infância surgem inúmeras oportunidades, de recolher, organizar e interpretar dados à cerca da criança e do seu meio envolvente, estratégia utilizada várias vezes, para posteriormente ser possível a elaboração de pictogramas.

Já no campo da geometria abordou-se as figuras geométricas, utilizando entre outros materiais os atributos dos blocos lógicos, promovendo o conhecimento das suas propriedades.

Ainda neste domínio, potenciou-se o contacto com alguns objetos que têm atributos mensuráveis, como é o caso da balança, utilizada durante a confeção de bolos e bolachas.

A área do conhecimento do mundo visa alargar a curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber e compreender o porquê, devendo-se partir sempre do que já sabem e aprenderam no contexto onde vivem.

É nesta fase do desenvolvimento das crianças que lhes deve ser incutido alguns conceitos e rigor científico, iniciando o processo de desenvolvimento desta metodologia. Como tal, realizou-se com o grupo uma atividade experimental onde a previsão, observação e explicação estiveram presentes. Esta teve como objetivo analisar quais os materiais que são atraídos pelo íman, desconstruindo várias conceções. Durante a realização da mesma, foram introduzidos termos científicos apropriados para o efeito, tais como “atraí” e “repela”.

O reconhecimento das unidades de tempo diário, semanal e mensal, foi outra das aprendizagens foram promovidas, utilizando para o efeito vários materiais, entre eles um calendário do advento, com o intuito de realizar uma contagem decrescente.

As manifestações do património cultural envolvente foram outra das aprendizagens que foram fomentadas, realçando alguns aspetos tal como as tradições, onde as crianças puderam manusear a “filigrana”<sup>2</sup> e os lenços regionais de Viana do Castelo. Ainda dentro desta temática, as crianças contactaram com a história da cidade através da leitura de um conjunto de excertos do livro *“ViAna - A História de Viana do Castelo em Banda Desenhada”*.

Conhecer as instituições que existem ao nosso redor é outra aprendizagem fundamental, assim como as profissões, uma vez que é desde muito cedo que as crianças começam a sonhar com “o que vou ser quando for grande?”, algo que está em constante alteração, daí ser crucial que estas conheçam quais as profissões existentes bem como as funções associadas a cada uma. Uma vez que grande parte das crianças manifestava um gosto especial pela profissão de bombeiro, promovemos o contacto com um membro da corporação de bombeiros, onde este amavelmente se dirigiu ao jardim para satisfazer a curiosidade das crianças, respondendo a todas as questões que estas lhe foram colocando.

Foram também abordados alguns conteúdos relativos à biologia, como o conhecimento das partes do corpo e alguns dos órgãos que o constituem, incluindo os órgãos associados aos sentidos, compreendendo a sua finalidade e as suas funções.

Sendo a família o alicerce fundamental para o desenvolvimento de cada criança, este tema não poderia passar despercebido. Identificar os membros da família próxima, bem como os graus de parentesco, são ações essenciais para que estas possam tomar consciência de si e do seu papel social. Em relação a este tema, o grupo construiu a sua árvore genealógica, atividade de interesse global, pois estas foram construídas com fotografias reais dos familiares mais próximos (avós, pais, irmãos).

Os animais são um tema de interesse natural das crianças, como tal não podíamos deixar de os incluir nas planificações, abordando as características distintivas dos seres vivos, o meio onde habitam e ainda alguns aspetos que nos permitem distinguir o seu reino animal, domésticos ou selvagens.

Ao longo destas semanas de constante aprendizagem, foram várias as personagens que dinamizaram as sessões, sendo uma forma de motivar e despertar o interesse das crianças. A

---

2 Filigrana - “Peça de ourivesaria feita de fios de ouro ou prata delicadamente entrelaçados”. *Filigrana*; In Infopédia; Porto Editora; Porto; Acedido Online in: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/filigrana>; Consultado Online: 10 de abril de 2018.

primeira personagem foi um palhaço, que teve um grande impacto junto dos mais pequenos, que carinhosamente o apelidaram de “Palhacito Amiguito”, que veio introduzir a temática das figuras geométricas. A segunda personagem foi uma boneca, a “Mimi”, que juntamente com as crianças realizou uma “caça ao tesouro”, com o objetivo de conhecerem o espaço envolvente. O último, mas não menos importante foi um “Rei Mago”, o Belchior. Através desta personagem promovemos o contacto com alguns objetos associados à religião cristã, à cultura e às tradições.

A evolução do grupo foi notória, podendo destacar-se a forma como comunicam atualmente, tendo um discurso mais elaborado, através do emprego de frases mais complexas.

Falar sobre as emoções e a forma como se sentem num determinado momento foi outra aquisição que o grupo fez, ligada à área de formação pessoal e social. As grandes evoluções, e as mais notórias deram-se ao nível do domínio da educação física, onde os movimentos das crianças demonstram cada vez mais destreza, podendo destacar-se os movimentos de perícia e manipulação, onde no início das sessões de educação física, as crianças não saltavam só com um pé e atualmente já o conseguem fazer, embora alguns, principalmente os mais novos, com dificuldade, e ao nível do domínio da educação artística, subdomínio das artes visuais, onde a forma como as crianças pegam no lápis e desenhavam a forma humana evoluiu muito positivamente, onde as garatujas começam a dar lugar à forma humana, distinguindo-se a cabeça, o tronco e os membros.

No que diz respeito à área de expressão e comunicação, pode-se salientar as aprendizagens adquiridas em relação aos sons onomatopaicos, onde as crianças conseguiram assimilar o nome dado ao som produzido por alguns animais, contudo estas já tinham conhecimento de alguns, principalmente dos animais que lhes são mais próximos, como por exemplo o cão e o gato.

No final destas semanas, e agora em relação à área do conhecimento do mundo, pode-se referir que o grupo identifica com facilidade as partes do corpo e alguns dos órgãos, nomeadamente os que estão associados aos cinco sentidos, sabendo enunciá-los a quando da sua utilização. Ainda dentro deste domínio, as crianças conseguem atualmente referir-se às profissões mencionando o nome correto de cada uma, bem como algumas das suas funções. Em relação aos animais, conseguem identificar facilmente o meio onde habitam, e se se trata de um animal doméstico ou selvagem.

Porém, não se pode deixar de referir alguns pontos fracos relativos ao grupo. Por vezes apresentam algumas dificuldades relacionadas com a área de formação pessoal e social, concretamente em respeitar a opinião do outro e em esperar pela sua vez de falar. Em relação ao subdomínio do jogo dramático/teatro, algumas das crianças demonstram complexidade em

representarem pequenas situações do quotidiano, em grupo, pelo facto de se sentirem inibidas. Relativamente ao domínio da matemática, as crianças com idades compreendidas entre os três e algumas com quatros anos, manifestam dificuldades no que diz respeito ao sentido de número, concretamente ao efetuar a correspondência entre o termo final e a quantidade, apesar de se ter implementado várias atividades com o objetivo de as combater, porém esta dificuldade será facilmente combatida, através de mais algum treino.

Para além das aprendizagens das crianças, não posso deixar de referir as aprendizagens pessoais, pois foram muitas. Assim sendo, existiu uma evolução na aprendizagem de algumas técnicas e estratégias em cativar as crianças que são fundamentais, pois se as crianças estiverem motivadas e empenhadas é meio caminho alcançado para atingir o sucesso de uma atividade. A forma como conduzi as sessões também foi alvo de mudança, pois atualmente já o fazia de uma forma muito mais natural. Outro aspeto que realço foi a forma como lidei com os imprevistos e com as alterações que tive de efetuar às planificações. Inicialmente havia sempre um receio ao fazer uma mudança, contudo atualmente esses medos já são quase inexistentes.

### **Envolvimento na Comunidade Educativa**

Esta passagem pelo contexto de pré-escolar não se ficou apenas pelo interior da sala, pois procurou-se sempre intervir em todas as atividades que foram ocorrendo, durante a estadia no jardim de infância.

No que refere a reuniões, estive presente na reunião de entrega de avaliações, onde pude conversar com os pais e encarregados de educação, esclarecendo algumas dúvidas que estes tinham em relação ao dia a dia dos seus filhos no jardim. Aproveitei ainda o momento para apresentar o projeto de empreendedorismo, e explicar aos pais a forma como é que este surgiu, como iria decorrer, quem seriam os nossos colaboradores iniciais, e o que iríamos fazer para angariar o dinheiro de que necessitávamos. Estes prontamente se disponibilizaram para ajudar em tudo o que fosse necessário, demonstrando grande interesse pelo projeto. Contudo aproveitou-se a ocasião para os sossegar em relação à viagem de barco, explicando-lhes quais as medidas de segurança que iríamos adotar.

A festa de Natal organizada pela escola em parceria com a Associação de Pais, foi outra das atividades na qual participei com grande entusiasmo. Para além de ter estado presente para auxiliar na parte logística, ainda participei numa atividade preparada para apresentar à comunidade, sendo que neste ano foi escolhida uma dança desenvolvida por todos os professores e educadoras da

escola. Para além desta festa, estive ainda presente no magusto escolar, ajudando a manter viva a tradição por mais um ano.

Em relação às saídas ao exterior, estas foram duas. Acompanhei as crianças numa ida ao estabelecimento comercial “AKI”, promovida pela mãe de uma das meninas do grupo. Esta saída teve como objetivo visitar o Pai Natal que prontamente se encontrava no local, para responder às inúmeras perguntas e pedidos dos mais pequenos. A euforia e contentamento do grupo era notório, através do sorriso que tinham estampado no rosto. A viagem realizou-se numa carrinha da Junta de Freguesia, que se disponibilizou para efetuar o transporte.

A outra saída realizou-se no âmbito do projeto de empreendedorismo, e foi até à belíssima cidade de Viana do Castelo. A viagem efetuou-se de autocarro e teve como trajetória o caminho que liga o jardim de infância e a cidade. Para além de acompanhar o grupo na viagem ainda os acompanhei no passeio de barco, realizado pelas águas do Rio Lima.

### **Projeto de empreendedorismo**

O projeto de empreendedorismo surgiu dos sonhos e desejos manifestados pelas crianças.

Para estimular a partilha de ideias, foi contada uma pequena história ao grupo, “*Os Jardins do Senhor Tobias*”, que fala de um senhor muito empreendedor, sendo que de seguida explicamos o que é ser empreendedor de uma forma muito simples para que as crianças compreendessem.

Estimuladas as ideias, partiu-se para o passo seguinte, onde cada criança desenhou o seu sonho, ou seja, aquilo que mais gostava de ter ou fazer. Nesta etapa houve algumas dificuldades, principalmente por parte dos mais novos, pois não o conseguiam verbalizar.

Depois de realizados os desenhos, de onde surgiram várias ideias, as crianças associaram-nos e descobriram algumas relações. Porém havia uma que se destacava e que o grupo fez questão de referir várias vezes. A maior parte dos desenhos tinha em comum os meios de transporte, associados ao lazer, sendo que se destacavam três opções: barco, avião e o carro da marca “Ferrari”.

Após uma conversa com as crianças, estas concluíram que a única opção viável seria o barco, devido à proximidade com o Rio Lima. As restantes opções não pareciam exequíveis. Uma devido à longa distância até ao aeroporto, e outra por não termos nenhum carro de marca “Ferrari” disponível. Neste momento, encontrava-se então o meio de transporte escolhido para o passeio.

Como o objetivo era criar um projeto comum a todos os sonhos, as crianças continuaram com a análise dos desenhos e rapidamente compreenderam que vários falavam em jardins, então visitar um jardim concretizaria o sonho dessas crianças. De seguida, constataram que um sonho

estava relacionado com peixes. Foi neste momento que todos associaram os peixes ao rio onde iriam passear de barco. Faltavam apenas alguns sonhos. Dois deles referiam a confeção de bolos. Foi então que surgiu a ideia de fazer um bolo para o lanche, que decorreria após o passeio de barco, e se as condições climáticas assim o permitissem, seria num jardim da Cidade.

O projeto encontrava-se definido e com a grande maioria dos sonhos realizados, sendo que aqueles que não estavam ao nosso alcance, porque estavam diretamente relacionados com a vida familiar, foram comunicados aos pais para que estes os pudessem concretizar.

Projeto definido, passou-se à fase seguinte. Era necessário dar-lhe um nome. Nesta etapa surgiram algumas ideias, todas da total autoria dos mais pequenos. Onde em conjunto optaram por chamar-lhe: *“Passear por aqui e por ali”*.

Nome escolhido, encontravam-se agora em condições de delinear tudo o que era necessário para concretizar o projeto. Depois de uma conversa com as crianças elas perceberam que seria necessário um meio de transporte, para chegarem até ao local de embarque, Viana do Castelo, e de dinheiro que suportasse a restante despesa, o bilhete do barco.

Para resolver a primeira situação, surgiu a ideia de mandar uma carta ao senhor presidente da Junta de Freguesia, a pedir a sua colaboração, no que diz respeito ao transporte, sendo que esta foi redigida com as ideias das crianças, onde apenas se realizaram alguns ajustes no campo da construção frásica. Posto isto, faltava ainda arranjar uma solução para angariar fundos para os bilhetes de barco.

Foi então que surgiu a ideia de confeccionar bolachas para vender a toda a comunidade escolar (pais, avós, professores, auxiliares), a todos aqueles que pudessem e quisessem ajudar a concretizar este sonho.

O entusiasmo das crianças contagiou todos aqueles que as rodeavam, principalmente os pais, que logo se disponibilizaram a fornecer todos os ingredientes necessários à confeção das bolachas.

Chegou então o momento de fazer uma pesquisa sobre o valor do bilhete, para saber o dinheiro exato que precisávamos de reunir. Para isso calculámos o valor de cada saco, multiplicando-o pelo número de sacos de bolachas. Esta venda revelou-se num sucesso, conseguindo assim juntar o montante necessário.

Passado algum tempo chegou a resposta vinda da Junta de Freguesia. Esta não era favorável, uma vez que não nos conseguiam ajudar na questão do transporte, por motivos burocráticos. Chegou então o momento de pensar noutra hipótese, precisávamos de um plano B, pois baixar os braços não era solução. Surgiu então a ideia de recorrer à Associação de Pais, que

sempre se mostrou disponíveis para ajudar a resolver todas as questões ligadas aos mais pequenos. Depois de entrarmos em contacto com o representante, tínhamos o nosso problema do transporte resolvido, ficando o financiamento de um autocarro a cargo deles.

Encontrava-se tudo resolvido, e pronto para o grande dia. Faltava apenas esperar que o dia treze de janeiro chegasse, para finalmente “*passar por aqui e por ali*”. Os tempos que antecederam o tão desejado dia, foram tempos de muita ansiedade, pois as crianças estavam desejosas por concretizar este sonho.

Chegado o dia a euforia era notória. Nessa manhã o grupo confeccionou o bolo para levarem para o lanche, pois este era o sonho de duas crianças.

Após o almoço, chegou o autocarro, estava na hora de embarcar nesta aventura, que decorreu conforme o planeado. Chegado à cidade, o grupo foi recebido pelos donos da companhia de barcos, Irmãos Portela, na Praça da Liberdade. Calmamente embarcamos, cumprindo todas as normas de segurança.

O passeio fez as delícias da pequenada, que toda a viagem foi muito atenta, encostada às janelas do barco, para apreciar toda a bela paisagem a que o Rio Lima nos tem habituado, e para ver a Ponte “*Eiffel*”<sup>3</sup> de muito perto, uma vez que o responsável pelo barco amavelmente nos levou a contornar os seus pilares. No final lancharam o maravilhoso bolo confeccionado por eles, que se estão a tornar pasteleiros de palmo e meio.

Todas as ideias, colaboradores e conhecimento adquirido foram registados na ferramenta de planeamento, que tanto os ajudou a ter outra noção de todo o trabalho que tinham para desenvolver. O grupo elaborou ainda uma maquete na fase inicial, onde projetou aquilo que seria o projeto em si. Esta foi feita numa base de esferovite, onde se delinearam as margens e o rio, preenchidas posteriormente por bolas de papel crepe, modeladas pelas crianças. Após uma conversa com o grupo, estes manifestaram interesse em colocar algumas árvores nas margens para parecer o jardim, alguns peixes no rio, porque o sonho de alguns meninos era ver peixes, e ainda uma manta e um bolo, porque remetia para o lanche que se iria realizar no final do passeio. A maquete teve um resultado surpreendente e muito próximo daquilo que aconteceu na realidade.

---

3 Gustave Eiffel (1832-1923) – Engenheiro francês que depois de diplomado começou a fazer grandes construções metálicas. Entre os seus trabalhos mais importantes contam-se os viadutos de Sinole, Viana do Castelo, Gabarit e Tardes, a Ponte de D. Maria Pia e a estação de Budapeste. No entanto a obra que lhe trouxe mais popularidade foi a Torre Eiffel. *Gustave Eiffel*; In Infopédia; Porto Editora; Porto; Acedido Online in: [https://www.infopedia.pt/\\$gustave-eiffel](https://www.infopedia.pt/$gustave-eiffel); Consultado Online: 10 de abril de 2018.

Durante a concretização deste projeto tentou-se sempre desenvolver a capacidade de comunicar das crianças, de colocarem ideias em prática, de encontrarem soluções e de agirem de forma dinâmica e responsável.

Tal como foi explicado às crianças logo no início desta aventura, para se ser empreendedor não é necessário ser adulto, é apenas necessário ser “sonhador” e procurar os colaboradores apropriados. Foi isso que este grupo de pequenos heróis fez, procurou ajuda junto daqueles que consideravam que podiam ser as pessoas certas e atraíram para este projeto alguns dos familiares mais chegados, pais, irmãos, avós e todos aqueles que lhes eram próximos.

Como em tudo na vida tiveram algumas contrariedades, mas o seu espírito empreendedor e a vontade de concretizar este sonho nunca os deixou baixar os braços, pois na verdade quando queremos mesmo muito uma coisa, fazemos de tudo para que ela se concretize.

Fazendo um balanço sobre o projeto, este também trouxe aprendizagens para as crianças, nomeadamente na forma como comunicam com os outros compreendendo a necessidade da utilização de um discurso mais formal, tendo em conta a pessoa a quem nos dirigimos. Perceberam ainda a necessidade de arranjar colaboradores, e o mais importante, que temos de arranjar sempre um plano B, para combater as contrariedades que vão surgindo.

Lutamos muito para concretizar este projeto, mas chegamos ao fim com a sensação de que tudo valeu a pena e nos ajudou a crescer.

A felicidade estampada no rosto das crianças foi a melhor recompensa para todos aqueles que com eles colaboraram.



## **Caracterização do Contexto Educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Neste capítulo apresenta-se a caracterização do contexto educativo referente à PES II. Nele consta a caracterização do meio local, e a descrição do contexto educativo, nomeadamente da sala e da turma. São ainda apresentadas as áreas de intervenção, remetendo para os conteúdos explorados durante a prática.

### **Caracterização do meio local**

O contexto educativo onde decorreu a PES II, tal como aconteceu com a PES I, insere-se numa freguesia pertencente ao concelho de Viana do Castelo, daí as características deste se encontrarem supracitadas.

A freguesia onde se insere o centro educativo possui uma área de aproximadamente 17,10 km<sup>2</sup>, e cerca de 464 ha, contando com uma densidade populacional de 27,1 h/km<sup>2</sup> (INE, 2011).

A agricultura, a pecuária, a indústria e o comércio são os principais setores laborais presentes na região. Através deles a freguesia tem-se desenvolvido, evidenciando neste momento algumas alterações urbanísticas.

Esta freguesia estende-se desde as faldas da Serra de Arga até aos seus pontos mais elevados, levando-nos a desfrutar deste privilégio da natureza

É uma das mais belas freguesias de toda a região minhota, face às suas magníficas paisagens, e aos seus encantadores cursos de água, que deixam maravilhados aqueles que por lá passam. Devido à proximidade com o rio, pode-se encontrar nesta freguesia uma excelente praia fluvial, que serve de paraíso a todos os que gostam de passar bons momentos junto dele.

Apesar destes importantes aspetos, há outras atratividades onde o homem assume a sua responsabilidade pela sua qualidade inquestionável, destacando-se o seu património arquitetónico, onde os vestígios castrejos encontrados nesta freguesia atestam a sua antiguidade.

### **Caraterização do contexto educativo**

O centro educativo integra-se num agrupamento constituído por jardins de infância e outras escolas que acolhem crianças de vários níveis de ensino.

Este agrupamento apresenta alguns parceiros institucionais como é o caso da Câmara Municipal de Viana do Castelo, algumas juntas de freguesia e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo.

O Centro Educativo está integrado numa Área de Paisagem Protegida, pelo que serve de apoio a este espaço e às aulas ligadas ao ambiente, à floresta e ao mundo rural que ali são ministradas.

O centro educativo em questão acolhe crianças desde o nível pré-escolar até ao 2º ciclo, e tem uma área de implantação de 35.000 m<sup>2</sup>.

O espaço físico exterior, deixa deslumbrado quem por lá passa, devido às suas dimensões e ao amplo espaço verde onde as crianças podem brincar. Este espaço é partilhado por todas as crianças. Nele pode-se encontrar baloiços e escorregas, que fazem as delícias dos mais pequenos, um campo de jogos, uma horta biológica, uma estufa e um amplo espaço verde que serve de cenário a todas as brincadeiras.

No que diz respeito ao espaço interior, o edifício encontra-se dividido em dois pisos, piso térreo e o primeiro andar. Este encontra-se organizado em duas alas. Numa ala encontram-se as turmas de 1º e 2º ano de escolaridade (uma do 1.ºano e duas do 2.ºano) e na outra as restantes desde o 3º ano até ao 6º ano (uma do 3.º ano, duas do 4.º ano, uma do 5º e uma do 6.ºano). As quatro turmas do pré-escolar encontram-se situadas no rés-do-chão da ala do 1º e 2º ano. Em cada ala, e em ambos os pisos, podemos encontrar instalações sanitárias bastante amplas.

Este edifício apresenta ainda: quatro salas de atividades, um ginásio, uma sala de ciência, uma sala de professores, uma sala para a coordenação do centro educativo, um refeitório de 440 m<sup>2</sup>, um polivalente, uma biblioteca com sala de informática, um gabinete que pertence à quinta pedagógica e um gabinete pertencente à associação de pais. Existe ainda um espaço coberto que possibilita momentos de brincadeira em dias de chuva, um espaço aberto a jogos livre situado entre a cantina e a biblioteca escolar.

No que respeita a recursos que apoiam as diferentes áreas disciplinares, o centro escolar possui diversos materiais pedagógicos, principalmente ligados à matemática, existindo um gabinete apropriado para o efeito onde se pode encontrar: dominós, dados, jogos de cálculo mental, calculadoras, tangrams, material multibase, molduras do 10, sólidos geométricos, material culinaire, blocos lógicos, geoplanos, entre outros.

O centro escolar também dispõe de uma grande variedade de materiais ligados à área do estudo do meio, tais como: material de laboratório (telescópios, microscópios, preparações experimentais, lupas), jogos sobre ciência, bustos e esqueletos do corpo humano, amostras de solo e dos vários tipos de rochas existentes em Portugal. Em relação à área de expressão físico-motora, o ginásio encontra-se equipado com: bolas de futebol, basquetebol, andebol e de enchimento,

cones de diversos tamanhos, arcos, coletes, bicicletas, trotinetes, colchões, cordas, patins, entre outros.

Ainda no que diz respeito aos recursos todas as salas se encontram equipadas com um computador e um quadro interativo.

Em relação a recursos humanos, o centro escolar dispõe de uma vasta equipa de docentes e pessoal não docente que contribui para o seu bom funcionamento.

### **Caraterização da sala**

A intervenção ocorreu num 3º ano de escolaridade, cuja sala apresenta condições favoráveis e adequadas para responder às necessidades dos vinte e dois alunos que compõem a turma.

É uma sala muito ampla, bastante iluminada por luz natural, devido às diversas janelas que possui, favorecendo também a circulação do ar. Esta contém dois radiadores de aquecimento central, aspeto importante no inverno, que a torna ainda mais confortável.

Em relação à organização as mesas estão dispostas em “formato de U”, sendo que no seu interior se encontram duas filas, cada uma com duas mesas duplas.

Na sala podemos ainda encontrar uma mesa com um computador para o professor, vídeo projetor, quadro interativo e um quadro branco. No que se refere a mobiliário de apoio dispõe de uma estante para arrumação de livros e cadernos dos alunos, devidamente organizados e acessíveis, potenciando a sua autonomia. A sala conta ainda com uma pequena arrecadação, onde existem vários armários de arrumação para os trabalhos dos alunos e materiais didáticos.

### **Caraterização da turma**

A turma na qual incidiu a intervenção é composta por vinte e dois alunos, sendo treze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades que oscilam entre os oito e os nove anos.

No que respeita a alunos com Necessidades Educativas Especiais, destacam-se dois alunos, abrangidos pelo “Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de janeiro”, que beneficiam das seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado (Art.º17º); adequações curriculares individuais (Art.º 18º) e adequações no processo de avaliação (Art.º 20º), tal como consta no programa educativo individual. Estes dois alunos com necessidades educativas especiais, beneficiam de apoio educativo e terapia da fala, sendo que um deles tem também acompanhamento psicológico pelo Serviço de Psicologia e Orientação, SPO, do agrupamento. As principais dificuldades destes alunos são ao nível do português, dificuldades na compreensão de textos que resultam, em certos casos, de uma

leitura ainda pouco fluente; vocabulário pouco diversificado; dificuldades na escrita de pequenos textos, e insegurança na coordenação de ideias e na ortografia, e a nível da matemática, dificuldades no desenvolvimento do cálculo mental e raciocínio.

Ao nível das habilitações literárias dos pais dos alunos da turma em análise, estas dividem-se entre o 2º Ciclo, nove pais, 3º Ciclo, sete pais, Secundário, dois pais, Bacharelato, um pai, e Licenciatura, três pais. Em relação às mães estas dividem-se entre o 2º Ciclo, sete mães, 3º Ciclo, quatro mães, Secundário, quatro mães, Bacharelato, uma mãe e Licenciatura, seis mães. As idades dos progenitores encontram-se compreendidas entre os trinta e três e os cinquenta e dois anos.

No que refere às atividades profissionais verifica-se que nove pais têm profissões ligadas à construção civil, dois são carpinteiros, um mecânico, um GNR, dois operários de fabris, um orçamentista, um diretor financeiro, um trabalhador chapeiro, três engenheiros mecânicos, um agricultor. Relativamente às mães, cinco são domésticas, três auxiliares, três enfermeiras, três técnicas administrativas, uma formadora de TIC, uma cozinheira, uma consultora financeira, uma engenheira alimentar, uma professora e três operárias fabris.

De um modo geral, a turma apresenta bom comportamento e empenho nas aprendizagens.

A turma, na sua maioria, revela interesse e participação em contexto de aula, apesar de se verificarem alguns casos de alunos com dificuldades de atenção e concentração, o que leva a problemas na aprendizagem e a um ritmo de trabalho mais lento. Estes alunos apresentam dificuldades, principalmente na área do português na qual necessitam de apoio na compreensão e na expressão escrita. Revelam insegurança na construção de textos, dadas as dificuldades no domínio ortográfico, na aplicação de vocabulário mais diversificado, no respeito pelo tema do texto, na organização e estruturação de ideias e na aplicação de regras gramaticais. Revelam pouca autonomia e algum desinteresse nas tarefas de escrita, apesar de se mostrarem participativos nos diálogos e questionários orais.

Na área de matemática, a turma revela um bom nível de aprendizagem, contudo há a referir que quatro alunos apresentam ainda dificuldades no domínio das operações, fraco desenvolvimento do cálculo mental e raciocínio, necessitando de apoio na compreensão e resolução de problemas.

A área de estudo do meio, é aquela que provoca grande entusiasmo e interesse nos alunos. Nesta área estão no geral mais atentos, colocando questões e revelando inúmeras curiosidades. É por excelência a área que mais os motiva.

A área da expressão musical, plástica, dramática e motora são do agrado dos alunos, demonstrando-se motivados para a realização das atividades que as integram.

Tendo em conta a caracterização geral da turma, foi preponderante a adoção de uma metodologia de trabalho centrada nos interesses dos alunos, de forma a captar a sua atenção e motivação no seguimento das atividades realizadas.

### **Percurso da Intervenção Educativa**

Neste tópico, apresenta-se o percurso de intervenção educativa que diz respeito às implementações que ocorreram em contexto de 1º ciclo. Neste consta também uma breve descrição da forma como esteve organizada a PES no segundo semestre.

### **Organização da PES em relação ao 2º Semestre**

Apesar da PES estar estruturada de modo a que os mestrandos trabalhem a pares, tal como aconteceu no primeiro semestre, este facto não se verificou no semestre em questão, dado que o trabalho foi desenvolvido individualmente.

A intervenção em contexto de 1º ciclo decorreu ao longo de um total de catorze semanas, sendo que três foram de observação e onze de implementação. As três semanas de observação, tinham como objetivo tomar conhecimento das estratégias e metodologias adotadas pela professora cooperante, mas também perceber quais as dificuldades e interesses do grupo, para posteriormente planificar tendo em consideração esses aspetos, criando atividades lúdicas, o mais diversas possíveis. As outras onze semanas foram distribuídas entre mim e a professora cooperante, sendo que eu apenas estava em contexto três dias, tendo sido eles: a segunda feira, a terça feira, e a quarta feira, à exceção de duas semanas em que estive os cinco dias, devido a serem as semanas intensivas.

As semanas de regência eram alternadas, contudo todo o trabalho prévio desde a planificação das atividades a desenvolver com o grupo, até à construção dos materiais, materiais estes que foram executados exclusivamente por mim.

### **Intervenção Educativa**

Ao longo das semanas de regência, foram abordados vários conteúdos integrados nos vários domínios que constituem os programas.

Na área da matemática, mais concretamente no domínio dos números e operações foram lecionadas: as frações, mais concretamente a sua representação, a redução ao mesmo denominador, frações equivalentes, e a soma e a subtração de frações com iguais denominadores; adição e subtração de números racionais, com recurso à reta numérica, utilizando justaposições retilíneas extremo a extremo de segmentos de reta; representação de números racionais por

dízimas; identificação de frações decimais como frações com denominadores iguais a 10, 100, 1000; descodificação do sistema de numeração decimal /decomposição decimal; propriedades geométricas, eixos de simetria em figuras planas utilizando dobragens; unidades de medida, mais concretamente, unidades de medida de comprimento, de massa e de capacidade, efetuando conversões e relacionando-as com as unidades de medida do sistema métrico, foram alguns dos conteúdos abordados no domínio da geometria e medida e, ainda, a representação de um conjunto de dados, através de “diagramas de caule e folhas”<sup>4</sup>, envolvendo alguns conceitos como a moda, mínimo, máximo e amplitude no domínio da organização e tratamentos de dados. Importa referir que os conteúdos foram frequentemente abordados recorrendo a diversos materiais (material multibase, papéis coloridos, régua, metros articulados, e frisos com as unidades de medida), o que torna as aprendizagens mais lúdicas e significativas. Ao longo das semanas de implementação foi reforçada a importância da partilha de estratégias na resolução de problemas, motivando sempre que possível, pequenas discussões matemáticas, onde os alunos podiam expor as suas dúvidas. Deste modo, todos os alunos tinham oportunidade de comunicar ao grupo a forma como pensaram, promovendo a organização do pensamento, a comunicação matemática e a partilha de ideias.

Relativamente à área do português, foram igualmente explorados todos os domínios programados: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática.

Como tal, foram lecionados os seguintes conteúdos: adaptação do discurso às situações de comunicação (produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor); leitura em voz alta (tendo em atenção a articulação, entoação e velocidade da leitura); organização dos conhecimentos do texto e os tipos de texto (narrativo, descritivo, dialogal, poético, receita, e-mail, banda desenhada) no que refere ao domínio da oralidade e da leitura e escrita.

Já no domínio da iniciação à educação literária foi explorado o conto “O Capuchinho Vermelho”, integrado na obra Contos de Perrault.

Conteúdos como: conjugação de verbos regulares e irregulares mais frequentes (como por exemplo, dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, vir) em todos os tempos, porém dando mais

---

<sup>4</sup> Diagrama de caule e folhas - Representa os dados, separando cada valor em duas partes: o caule (valor à esquerda do traço vertical) e a folha (algarismo à direita do traço vertical). O Valor a colocar no caule são as dezenas, centenas e milhares e o valor a colocar na folha são as unidades, sendo que o número das unidades se repete o número de vezes que este aparecer. *Diagrama de caule e folhas*; In WikiEducação; Acedido Online in: [http://wiki.ued.ipleiria.pt/wikiEducacao/index.php/Diagrama\\_de\\_caule\\_e\\_folhas](http://wiki.ued.ipleiria.pt/wikiEducacao/index.php/Diagrama_de_caule_e_folhas); Consultado Online: 8 de abril.

ênfase ao presente do indicativo; determinantes demonstrativos e possessivos; expansão e redução de frases, acrescentando, substituindo, deslocando ou suprimindo palavras e grupos de palavras, foram lecionados no domínio da gramática.

É de realçar, o destaque dado à produção de textos com o objetivo de promover o gosto pela escrita através da redação de pequenas histórias. Este realce está relacionado com o projeto de investigação que se desenvolveu no íntimo desta turma.

Na área de estudo do meio foram abordados conteúdos como: Costumes e tradições de outros povos, principalmente dos que habitam no Nepal, no que respeita ao “Bloco 2 - À Descoberta dos outros e das instituições”.

Em relação ao “Bloco 3 – À Descoberta do Ambiente Natural”, os conteúdos lecionados foram: comparação e classificação de animais segundo as suas características externas e modos de vida; o Sol como fonte de luz e calor; posições do Sol ao longo do dia (nascente/sul/poente); pontos cardeais; distinção entre estrelas e planetas.

Itinerários não diários; localização de pontos de partida e de chegada, traçando itinerários em plantas ou mapas; deslocações dos seres vivos (tanto das pessoas como dos animais); meios de comunicação, mais concretamente a evolução dos transportes e das comunicações pessoais e sociais, foram os conteúdos lecionados no âmbito do “Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços”.

Por fim, foram explorados alguns conteúdos do “Bloco 5 - À Descoberta dos materiais e objetos”, nomeadamente, a realização de experiências com a luz (observar a passagem da luz através de objetos transparentes); a realização de experiências com ímanes (observar o comportamento dos materiais em presença de um íman, “atração”, “não atração” ou “repulsão”; a realização de experiências de mecânica (realizar experiências e construir balanças, baloiços, mobiles,..., equilíbrio); manuseamento de objetos em situações concretas (conhecer e aplicar alguns cuidados na sua utilização e conservação).

É importante referir que nesta área foram realizadas várias experiências, com o propósito de permitir e promover o contacto com diversos materiais.

Sendo esta uma disciplina de grande interesse por parte alunos a motivação esteve sempre presente, independentemente do conteúdo que estava a ser explorado. Este aspeto manifestou-se na forma atenta e participativa com que os alunos constantemente queriam revelar e partilhar os seus conhecimentos e vivências.

Na área das expressões tendo em conta que a intervenção apenas sucedia em três dias por semana, e que o centro educativo em questão promovia muitas atividades e participava em

diversos projetos, nem sempre foi possível trabalhar as três expressões artísticas na mesma semana: expressão plástica, expressão dramática e expressão musical, daí as atividades estarem relacionadas com as outras áreas curriculares (criação da letra e adaptação da música das marchas populares “Lá Vai a Amêndoa”; Coreografia para a respetiva marcha; pequenas dramatizações/improvisações relacionadas com as temáticas lecionadas; pinturas em diferentes superfícies e em jogos de simetria). Contudo, para ir ao encontro dos interesses e gostos dos alunos a Expressão Plástica foi a mais valorizada, uma vez que andou sempre “de mãos dadas” com as atividades de produção escrita.

No que se refere à expressão e educação físico-motora, explorou-se alguns dos conteúdos do “Bloco 4 – Jogos”, nomeadamente, deslocamentos em corrida com fintas, mudanças de direção e de velocidade; combinações de apoios variados associados com corrida e ainda corrida de estafetas.

A par de uma das atividades promovidas pela escola, foi ainda possível a abordagem do “Bloco 6 – Atividades Rítmicas e Expressivas”, exploração de movimentos em ambientes musicais diversos, aquando da criação da coreografia das marchas populares e respetivos ensaios. Princípios como a cooperação com os companheiros nos jogos e exercícios, cordialidade, respeito para com os outros e compreensão e aplicação de regras previamente combinadas na turma, estiveram sempre presentes.

Apesar do horário semanal da turma incluir todas as áreas curriculares, a professora cooperante permitiu flexibilizá-lo e interdisciplinar os conteúdos de modo a que nenhuma área do saber se apresente estanque, o que se pode verificar ao longo das planificações elaboradas durante a PES.



## **CAPÍTULO II- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

## Projeto de Investigação

Neste capítulo, primeiramente, apresenta-se a pertinência do estudo, a definição do problema e objetivos e, ainda, a fundamentação teórica. Segue-se a metodologia, a apresentação e análise de dados e, por fim, as conclusões do estudo.

## Pertinência do estudo

Hoje em dia verificamos que um dos principais problemas do ensino do português é precisamente o ensino da expressão escrita e o baixo nível de capacidades evidenciado pelos alunos no que respeita a este domínio, porém, à escola compete contrariar esta tendência, procurando arranjar soluções que levem os alunos a gostar mais de escrever e a desenvolver competências de escrita.

Um dos fatores que está intimamente ligado a estes problemas é a falta de motivação que os alunos sentem em relação à escrita. Sendo a motivação um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, da orientação, da intensidade e da persistência, quanto maior for o grau de motivação, maior será a sua atividade e persistência. Em contexto de sala de aula, o conceito de motivação do aluno é utilizado para explicar o grau no qual os estudantes investem a sua atenção e esforços nas várias atividades, que podem ou não ir ao encontro do desejado pelos seus professores. A motivação que um aluno apresenta indica ainda a vontade que ele tem de se envolver nas aulas e nas atividades de aprendizagem (Crista, 2013).

A motivação está interligada com o gosto pessoal, pois quando estamos a fazer algo que se gosta, sentimo-nos mais motivados, pois o mesmo acontece com a produção escrita, quando se escreve num tipo de texto que nos agrada ou nos é mais familiar sentimo-nos mais motivados. Segundo o *“Caderno de Apoio-Aprendizagem da Leitura e da Escrita”* (2015), para que isso aconteça, os alunos devem conhecer um maior número possível de tipos de texto, mesmo sabendo que podem não vir a ser excelentes em todos os géneros da escrita. Esta é uma forma de fomentar o gosto pela escrita, pois o facto de não gostarem de escrever um tipo de texto não significa que tal facto se repita nos restantes.

Segundo Carvalho (2013), a escrita apresenta uma competência transversal e multifuncional, sendo esta uma ferramenta de aprendizagem utilizada como indicador de sucesso escolar, porém este não resulta apenas da associação da escrita às situações de avaliação. Ela pode ser associada a todo o processo de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, tornando-se numa mais valia para qualquer cidadão. Assim sendo, a escrita assume uma grande transversalidade, que por vezes é encarada de forma redutora, ou seja, quando se pensa na

disciplina de português em relação às outras e não o contrário, pois ainda existe quem não veja os diversos usos da escrita nos diferentes contextos como momentos potenciadores de aprendizagem, onde o aluno pode aprender a escrever sem estar numa aula de português.

O processo de escrita passa por mecanismos interiorizados e automatizados pelo sujeito, onde as crianças aprendem e memorizam através do treino. Face a este aspeto, a fase da textualização é aquela a que tradicionalmente se dá mais atenção e na qual os alunos sentem mais dificuldades, pois existe um conjunto de regras linguísticas, de coesão e coerência textual que devem ser seguidas na construção e redação de um texto. Assim sendo, o ensino da escrita deve respeitar todos os processos e regras textuais já convencionadas (Figueiredo, 2013).

Um dos principais papéis da escrita na escola, e que faz dela um fator de sucesso, tem a ver com a explicitação de conhecimento em contexto pedagógico, com particular relevo para as situações de avaliação. Estas, na sua maioria, pressupõem o recurso à escrita. Daí decorre que a obtenção de bons resultados não depende exclusivamente da posse do conhecimento adquirido, mas também da capacidade de o conseguir expor por escrito (Carvalho, 2013).

Apesar da escrita não ser vista como uma necessidade para se aprender todo o currículo esta constitui-se como a mais poderosa e o mais competente instrumento de aprendizagem, uma vez que, escrever não é um meio de cada um se exprimir ou manifestar as suas aprendizagens, mas sim um modo de as realizar. Assim sendo, a escrita “oferece aos alunos oportunidade de pensarem a cerca do que aprenderam, clarifica o pensamento, permite desencadear análises críticas, reflexão e ideias a desenvolver” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 17).

Face a todos os aspetos acima referidos, esta investigação revela-se muito pertinente e atual, pois torna-se cada vez mais urgente combater este grande problema, que faz parte do dia-a-dia da maioria das escolas, que está presente em quase todas as salas de aula e que se reflete não só na disciplina de português como em todas as outras, devido à sua transversalidade.

Para combater este problema é necessário tomar medidas e apresentar soluções que visam combater a falta de interesse e motivação da produção escrita e que procuram despertar o gosto de escrever junto dos mais pequenos, pois só assim, conseguiremos obter resultados positivos.

## **Problema e objetivos da investigação**

Esta investigação visa promover o gosto pela escrita através da redação de pequenas histórias. Aliado a este facto, encontra-se ainda a sensibilização para alguns dos tópicos presentes no *“Referencial da Educação para o Desenvolvimento”*. Assim sendo, pretende-se que as crianças se sintam motivadas a escrever, partindo de um caso real, que as sensibilize a serem solidárias e que as leve a perceber que a escrita é um motor de comunicação entre eles e a sociedade. Por esta razão, procurei descobrir alguns dos interesses das crianças, de modo a elaborar tarefas, tarefas estas que detinham como intuito propiciar momentos positivos de escrita.

O grupo em estudo demonstrou, várias vezes, pouco interesse e desmotivação na realização de tarefas de escrita, independentemente do tema abordado, ou do tipo de texto. O desinteresse estava sempre presente e era acompanhado por um escasso gosto pela leitura, daí ser notória a pouca “bagagem” de vocabulário.

Na sequência deste problema, enunciou-se um objetivo que visa nortear toda a investigação, sendo este: Perceber se uma causa de natureza social, envolve, motiva e desenvolve nos alunos o gosto por atividades de escrita.

Assim, face ao problema de investigação e ao objetivo delineado, teve-se um percurso de investigação constituído pelos seguintes objetivos específicos: 1) Promover a produção textual contextualizada; 2) Criar ambientes criativos de escrita; 3) Incentivar a escrita autónoma em contextos informais.

## Fundamentação Teórica

Neste tópico é apresentada a fundamentação teórica que sustenta o presente trabalho de investigação, procurando contribuir para a sua melhor compreensão através de uma abordagem de referência.

Os tópicos foram selecionados tendo em conta a sua significância para este estudo. Assim sendo, nesta secção são explorados tópicos como: a educação para o desenvolvimento, a educação para o desenvolvimento na aula de português, a motivação para a escrita e ambientes contextualizados de ensino da escrita.

### Educação para o desenvolvimento

Segundo a *“Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento”* (2015) embora só em 1985 é que tenha sido integrada a noção de educação para o desenvolvimento no trabalho da sociedade, esta manifestou-se antes, em ações que denunciavam algumas injustiças do período colonial e que simultaneamente solicitavam paz, e mais tarde, no apoio a países que lutavam pela sua autonomia.

A educação para o desenvolvimento visa erradicar a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável através de diversas abordagens e atividades educativas, que devem ser baseadas nos valores dos direitos humanos: responsabilidade social; igualdade de género; e sentimento de pertença a um só mundo. Estas abordagens devem basear-se em ideias e perceções das disparidades entre as condições de vida dos seres humanos e os esforços necessários para as ultrapassar (Torres, et al., 2016).

Os princípios que norteiam a Educação para o Desenvolvimento assentam em valores como a solidariedade, equidade, justiça e inclusão, sendo que as principais formas de intervenção são as seguintes:

- **Sensibilização:** dirige-se à população em geral, ou a grupos em particular. Partilha informação e reflexões com as pessoas, questionando situações vividas diariamente, e fazendo aumentar a vontade de “mudar o mundo”, ou seja, de mudar o que é incorreto e injusto. Também tenta consciencializar os cidadãos relativamente à injustiça, iniquidade, e à falta de solidariedade existente no mundo onde vivemos. O seu principal objetivo é alertar para problemáticas e situações procurando alternativas mais justas, equitativas e solidárias para todos (Educação, 2015).

- **Intervenção Pedagógica:** promove a aprendizagem da leitura crítica das desigualdades sociais e globais. Implica conhecer, refletir, problematizar, encontrar ou criar propostas alternativas para as situações ou modelos que contemplem a injustiça e tentar concretizá-las. Exige um envolvimento ativo dos sujeitos e uma constante revisão das suas práticas e perspetivas (Educação, 2015).
- **Influência Política:** fornece argumentos a pessoas ou a instituições com poder para tomar decisões significativas no sentido de assegurar decisões que promovam a justiça, a solidariedade e a equidade em contexto global. Procuram denunciar os sistemas que originam a pobreza, a exclusão social e as desigualdades, propondo políticas que privilegiem o bem-estar comum (Educação, 2015).

Em Portugal, os grandes responsáveis pela elaboração de documentos políticos na área da Educação para o Desenvolvimento são o Ministério dos Negócios Estrangeiros (que promove a Educação para o Desenvolvimento) e o Ministério da Educação (que promove a Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural) (Inguaggiato & Coelho, 2017).

O Ministério da Educação reconhece a importância da educação para a cidadania, daí estarem a ser efetuadas parcerias com entidades públicas e com organizações da sociedade civil, com o propósito de criar referenciais de educação, vistos como documentos orientadores, que facilitam a implementação destas temáticas no mundo educativo. Um dos documentos elaborados intitula-se de “*Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*” e tem como objetivo principal “promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento tendo como horizonte a ação orientada para a transformação social” (Torres, et al., 2016, p. 5).

A Educação para o desenvolvimento apresenta um carácter transversal e não obrigatório no currículo o que se pode tornar uma desvantagem, uma vez que colocar a responsabilidade de abordar a educação para o desenvolvimento apenas num professor, pode ter um impacto muito reduzido, daí estarem a ser valorizadas outras formas de a integrar, nomeadamente nos chamados tempos de oferta de escola, nas Atividades de Enriquecimento Curricular e nos Projetos Educativos de Escola, onde a responsabilidade já não está apenas centrada no professor titular de turma, mas sim num conjunto de professores (Inguaggiato & Coelho, 2017).

Segundo o “*Referencial da Educação para o Desenvolvimento*” (2016) a escola deve assumir um papel fundamental a todos os níveis e ciclos de ensino, sendo que para isso deve proporcionar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades, a promoção de valores, atitudes

e comportamentos. Este aspeto permite assim às crianças e aos jovens uma compreensão crítica e uma participação mais informada perante a sociedade, nomeadamente, perante os desafios locais e globais que se impõem à construção de um mundo que seja mais justo, inclusivo e solidário. Assim sendo, é necessário que a educação para o desenvolvimento seja incluída nos currículos escolares, à semelhança do que já acontece em outros países, para que esta comece a dar frutos e se reflita e contribua para a criação de cidadãos mais atentos e ativos na sociedade, com o objetivo de criar um mundo mais justo.

De acordo com Inguaggiato & Coelho (2017), relativamente a esta integração, pode identificar-se vários pontos positivos:

A existência, na ENED, de um objetivo dedicado à educação formal; a existência de linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, sendo a ED uma das áreas opcionais a abordar; as múltiplas possibilidades que o carácter transversal da ED permite às escolas (integração em projeto de escola ou na oferta formativa, bem como em todas as áreas curriculares); a existência de diversos documentos enquadramentos da ED, nomeadamente o recente Referencial de Educação para o Desenvolvimento. (p.71)

As autoras referem ainda que, existem algumas limitações e obstáculos à introdução desta área no currículo formal devido: à falta de recursos; a não existir um tempo obrigatório dedicado à Educação para o Desenvolvimento; ao maior destaque curricular dado aos conteúdos e competências do que aos valores e atitudes; à extensão do currículo; à falta de cursos de formação de professores nestas áreas e a grande mobilidade profissional (o que dificulta o enraizamento das temáticas nas escolas); e à falta de recursos didáticos, em língua portuguesa.

### **Educação para o desenvolvimento na aula de Português**

Em Educação para o Desenvolvimento tanto os conteúdos como a forma de os abordar são de extrema importância, valorizando o equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o processo e o produto, tendo por base metodologias diversificadas, porém adaptadas à faixa etária, ao nível e ao ciclo de educação e ensino dos alunos em questão, promovendo assim a inclusão (Torres, et al., 2016).

Tal como acima supracitado, o Referencial da Educação para o Desenvolvimento (2016) é um dos documentos orientadores desta área, podendo constituir-se como instrumento de trabalho para os agentes educativos e para outras entidades com interesse em atuar na área da educação. Este encontra-se organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino, desde o pré-escolar até ao ensino secundário. É composto por um conjunto de seis temas globais, sendo eles o

desenvolvimento; Interdependências e Globalização; Pobreza e Desigualdades; Justiça Social; Cidadania Global; Paz. Estes seis temas foram escolhidos com base na sua pertinência em referentes internacionais e de outros países, aprendizagem decorrente da experiência a nível nacional, evolução dos conceitos e das questões em debate no âmbito da educação para o desenvolvimento.

Cada tema apresenta uma síntese com os conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos pretendidos, sendo que para cada um existe ainda um conjunto de subtemas com os descritores de desempenho (adequados ao nível de desenvolvimento e ao escalão etário das crianças e jovens) que integram um leque de conhecimentos, capacidades, valores, atitudes e comportamentos necessários à aquisição das aprendizagens pretendidas. A Educação para o Desenvolvimento combina as capacidades cognitivas com a aquisição de valores e atitudes, lutando pela construção de um mundo mais justo, onde todos podem partilhar o acesso ao poder e aos recursos de igual forma sem haver discriminação.

O mesmo autor refere ainda que o presente documento pressupõe um tratamento progressivo dos temas, desde a Educação pré-escolar até ao ensino básico e secundário, uma vez que o termo Educação para o Desenvolvimento pode ser abordado em qualquer idade, sendo apenas necessário que o professor adapte as temáticas à faixa etária em questão.

Segundo o *“Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho”*, cabe ao professor o tratamento das temáticas da educação para o desenvolvimento, ED, conferindo-lhe assim um caráter transversal, o que permite às escolas integrá-la nas suas várias ofertas, bem como em todas as áreas curriculares, sendo que cabe a cada professor a sua gestão e integração. Esta integração pode ser feita ao nível de qualquer área curricular, uma vez que os temas da educação para o desenvolvimento são pertinentes e muito atuais para a sociedade, onde se procura dar resposta a algumas questões visando assim alcançar um mundo mais justo com uma sociedade mais equitativa. Assim sendo, a ED pode servir de ponte para a interdisciplinaridade, funcionando como um elo de ligação entre as áreas de conteúdo (Inguaggiato & Coelho, 2017).

No decorrer das atividades de Educação para o Desenvolvimento é fundamental desenvolver métodos, técnicas e práticas que consigam abordar todos os conceitos-chave e contribuir simultaneamente para o desenvolvimento e aquisição dos conhecimentos, valores, atitudes e competências que sustentam o conceito de Educação global (Magalhães & Aires, 2017).

O presente estudo abordou um dos temas do Referencial da Educação para o Desenvolvimento, mais precisamente o *“Tema 3 - Pobreza e Desigualdades”* sendo que esta temática foi integrada, por opção, na área curricular do português. Este é assim a prova de que a



Educação para o Desenvolvimento pode estar “de mãos dadas” com a área curricular do português, onde através da leitura e da escrita pode-se abordar algumas vivências quotidianas que se cruzem com questões e problemáticas da comunidade local e com outras de carácter global.

### **Motivação para a escrita**

Atualmente, no nosso país, o principal ponto crítico do ensino do português, é concretamente a expressão escrita, uma vez que os alunos apresentam um baixo nível de competências no que toca a este domínio. Partindo do princípio que a escola não é a culpada de tal acontecimento, a ela compete contrariar e melhorar esta tendência, ensinando e motivando os alunos a escreverem e a gostarem de produzir textos escritos, e a avaliar essa evolução, facto que lhes trará algum ânimo e despertará o gosto e a confiança para a realização de futuras atividades de produção escrita (Figueiredo, 2013).

Machado (2012), refere também que os níveis de insucesso no domínio da linguagem escrita continuam a ser preocupantes. Apesar de serem mais notórios a partir do 3º ciclo, é já no 1º que tem de haver uma maior preparação dos alunos, sendo para isso necessário reinventar e reorganizar as estratégias de modo a melhorar as competências dos alunos neste domínio.

Tal como refere Almeida (1996) o domínio da escrita possibilita todos os outros domínios, sendo todos eles abrangidos e desenvolvidos através dela. Assim sendo, a escrita deve ser o caminho a seguir até aos conteúdos a lecionar e não o contrário.

A escrita apresenta um carater transversal, pois constitui “uma competência essencial para a aquisição e, também, expressão/avaliação do conhecimento adquirido nas restantes disciplinas, o que reforça importância e responsabilidade no seu ensino, porquanto as dificuldades nesta área se repercutirão no sucesso ou insucesso escolar” (Silva, 2011, p. 45).

Intimamente ligado a este problema está a falta de motivação por parte dos alunos em relação à produção escrita. Daí ser necessário implementar estratégias de motivação que visam contrariar esta tendência, porém existem dois tipos de motivação: a motivação intrínseca que diz respeito à vontade de cada um aprender e de encontrar soluções para os problemas e a motivação extrínseca que está relacionada com a escolha e a realização das tarefas que se apresentam como desafios. “Claro está que à medida que o aluno avança nos ciclos de ensino e na idade, a necessidade de motivação intrínseca aumenta, sendo que os desafios apresentados ao seu funcionamento se apresentam cada vez maiores” (Crista, 2013, p. 27).

A mesma autora refere ainda que para combater a desmotivação, visível nas salas de aula por parte dos alunos, se deve tentar criar uma empatia com os mesmos, valorizando os seus contributos

na aula. Se assim acontecer, os alunos vão sentir-se valorizados e estimulados, alterando consideravelmente a sua postura em relação à aprendizagem.

No entanto Machado (2012) refere ainda que para além de tentar estabelecer uma relação empática com os alunos, cabe ainda ao professor criar atividades de escrita com momentos de estimulação, que levam os alunos a terem vontade de escrever, usando para isso diversas estratégias de ensino/aprendizagem.

De acordo com o *“Guião de implementação do programa de português do ensino básico”* (2011) motivar para a escrita passa por desafiar os alunos a escrever, “a partir de intenções comunicativas criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo a que, seguindo o fluxo discursivo e a “voz” que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita” (p. 5), para isso é muito importante que o professor não faça críticas negativas logo ao primeiro impacto, não formalizando de imediato uma avaliação marcada pelas várias exigências da escrita, quer a nível morfo sintático quer a nível semântico, pois os alunos precisam que a sua escrita seja apreciada e valorizada, porque só num ambiente acolhedor e de apoio é que se consegue criar a liberdade necessária para “crescerem” pequenos grandes escritores.

O mesmo refere Almeida (1996) já que a escrita se assemelha a um ato “aborrecido e sem graça, levar os alunos a escrever, conhecendo de antemão a resistência que existe à escrita, para de seguida os censurar enumerando tudo o que está mal, é algo desnecessário” (p. 4).

Para que tudo isto se reflita, tal como pretendido, é também muito importante que no momento em que os alunos estão a realizar atividades de escrita o professor circule pela sala, dando uma atenção mais centrada e individualizada a cada aluno, desempenhando um papel de orientador (colocando questões a fim de estimular ideias). É ainda da sua responsabilidade o reforço positivo, transmitindo a cada criança a ideia de que todos conseguem elaborar produções escritas, sendo que para isso só têm de refletir sobre os temas e desenvolver as ideias com trabalho e persistência (Machado, 2012).

Quando um professor solicita a um aluno que reescreva o seu texto, porque este apresenta inúmeros erros, o aluno sente-se incompreendido e como se ele próprio estivesse errado, o que leva a que por vezes deixe de escrever, perdendo o gosto pela escrita, ou até mesmo deixe de mostrar as suas produções escritas, sendo que “esta é, frequentemente, a resposta de quem experimentou ter os seus escritos completamente retalhados por adultos que não fizeram melhor para os ajudar” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 34).

O professor tem de demonstrar aos alunos que após terminarem a produção de um texto é necessário aperfeiçoá-lo, sendo que aperfeiçoar não se limita à colocação ou revisão da pontuação, à correção ao nível da ortografia e à anulação das repetições, este aperfeiçoar implica a reorganização das ideias, parágrafos, frases, o enriquecimento do texto com palavras mais adequadas, a ampla utilização dos adjetivos, de modo a elaborar um texto equilibrado e coeso. Contudo, estas aulas são de intenso trabalho para o professor, que é constantemente solicitado, pois a autonomia também é algo que se vai adquirindo a longo prazo (Almeida, 1996).

Durante todo este processo, não são apenas os alunos que estão em contínua aprendizagem, pois os professores também precisam de alargar e desbloquear a sua atividade de escrita e “precisam de cultivar uma atitude de produção continuada da linguagem escrita, de modo a poderem entender melhor e a ajudar, com mais eficácia, os alunos na sua aprendizagem” (Niza, Segura, & Mota, 2011, p. 8), uma vez que estes têm de ser os primeiros a manifestar o gosto pela escrita, criando assim atividades estimulantes que levem os alunos a gostar de escrever.

Face ao acima referido, os mesmos autores afirmam ainda que o professor tem um papel multifuncional dentro da sala de aula, uma vez que a ele compete a realização de várias tarefas que vão para além da correção dos textos produzidos pelos alunos. A ele cabe a função de “interlocutor, animador e criador de situações para melhorar a escrita, integrando-a em projetos mais latos, funcionais e investidos de significação” (p. 12), tal como se pode verificar no presente estudo, onde o grupo participa em atividades de escrita contextualizada, porém com um objetivo, escrever para um público em específico, público esse que desde o primeiro momento foi o “combustível” necessário para fazer arrancar o motor da motivação.

### **Ambientes contextualizados de ensino da escrita**

Tendo em conta tudo o que foi referido anteriormente, (Silva, 2011) menciona que cabe ao professor “criar as condições que facilitem a ligação a uma pedagogia interativa, dinâmica, criativa de implicação pessoal do aluno” (p. 74) de modo a que este consiga alcançar os objetivos, vencer os medos e os desafios com que se depara e explorar novos conceitos criando assim o gosto pela escrita.

No entanto para que isso aconteça o *“Guião de implementação do programa de português do ensino básico”* (2011) considera que é fundamental que as escolas terminem com “as situações estereotipadas de produção escrita, por encomenda formal” (p. 36), sendo para isso necessário que os professores utilizem outras ferramentas que se encontram à sua disposição, optando por estratégias de ensino muito diversificadas, tomando consciência de que o manual não é a única

ferramenta que se encontra ao seu dispor e que este não contempla todas as possíveis situações de produção escrita. É urgente e necessário que o professor crie as suas próprias atividades de escrita contextualizada, desprendendo-se aos poucos do manual que é apenas um modelo daquilo que ele pode desenvolver.

A escrita pressupõe criatividade, e esse por vezes é esse o grande problema, que exige uma solução, provocando nos alunos uma atitude crítica e uma escolha. Tudo o que o aluno vivência no seu dia-a-dia torna-o bem informado, porém por vezes a dificuldade está em transportar todo esse conhecimento para o papel. No entanto, para isso acontecer e o aluno conseguir transpor todo o seu conhecimento, o ambiente tem de ser calmo e estimulante, onde reina o silêncio ou a música. Para além disso, também é muito importante ter à mão muitos elementos de suporte que estimulam a criatividade, como livros, objetos, pinturas, requisitos básicos que despertam no aluno algum interesse e suscitam alguma imaginação, deixando um pouco de lado a espontaneidade que a maior parte das vezes só fomenta a desmotivação (Machado, 2012).

Ainda de acordo com o *“Guião de implementação do programa de português do ensino básico”* (2011), é da responsabilidade do docente, a criação de um ambiente em que os alunos e ele próprio, aprendam a escrever e ganhem gosto pelo grande jogo das palavras que é a escrita. Para isso é necessário: estabelecer uma relação funcional com as bibliotecas e centros de recursos; utilizar tudo o que a sociedade letrada faculta, ou seja, variados tipos de texto (de imprensa, publicitário, literário, textos de outros alunos e de outras escolas, entre outros); criar rotinas comunicativos que passem pela escrita de narrativas e textos poéticos; promover o contacto com escritores reconhecidos pela sociedade, para que estes partilhem as suas ideias e pontos de vista; desencadear a produção de pequenos espetáculos e exposições, de modo a que os alunos vejam o seu trabalho valorizado.

O professor tem de por fim à ideia de espontaneidade de escrita, que por vezes se torna assustador para os alunos, e criar atividades de escrita contextualizadas, ou seja, pensadas, planificadas e com um objetivo bem delineado, tendo em conta o grupo em questão e o grau de motivação que apresentam, de modo a que eles se considerem “*intervenientes activos no processo educativo e que lhes mostrem claramente que eles são a razão de ser da planificação e da calendarização das atividades*” (Almeida, 1996, p. 15).

Tendo em conta este aspeto Silva (2011) refere que é nestes moldes que surge a escrita criativa, que se assume como como um “*adjuvante precioso que permite ao docente acabar com a ideia errada da inspiração súbita do texto que surge do nada e o preconceito da escrita enquanto habilidade inata, dom – fatores que, muitas vezes são a razão da desmotivação*” (p. 74).

A Escrita Criativa pode ser entendida como um conjunto de métodos que visam criar o prazer pela escrita. O professor deve desempenhar o papel de colaborador neste processo e proporcionar em sala de aula atividades enriquecedoras e estimulantes, usando diversas estratégias de ensino/aprendizagem, de modo a motivar os alunos e a fomentar o prazer pela escrita. Quando esta aprendizagem é feita individualmente ou em grupo, onde as crianças aprendem a trocar experiências, a discutir ideias, a discutir sobre temas variados e a partilhar as suas produções escritas (Machado, 2012).

A aprendizagem em grupo assume um papel determinante para a criatividade, fortalecendo novas ideias e desenvolvendo a imaginação de cada um através da partilha, uma vez que a consciência coletiva das produções escritas lhes dá conhecimentos sobre várias formas de representar o real ou o imaginário, os diversos estilos de escrita, os medos, as angústias, as preocupações, as alegrias entre outras coisas, feito através da partilha de palavras que arrastaram consigo vivências de mundos tão diferentes e ao mesmo tempo tão semelhantes (Almeida, 1996).

Silva (2011) afirma que apesar da escrita criativa ser encarada como um simples jogo de escrita, facto que não deixa de ser de todo verídico, “esta apresenta dois atributos que importa não descurar: centra a sua atenção em todo o processo de escrita (planificação, redação, reescrita e edição) e permite, quase exige, uma criação social, em grupo, que lhe dá sustentabilidade e riqueza” (p. 74). É necessário que o professor estimule a criatividade e altere os métodos tradicionais de ensino da escrita passando estas atividades a ser uma constante nas salas de aula, ainda que o erro seja o seu grande obstáculo pois implica o trabalho árduo da reescrita.

O mesmo autor refere ainda que para que tal aconteça é necessário que a escrita seja uma constante nas salas de aula, e que os professores criem cada vez mais atividades de escrita contextualizada, pensadas com um propósito e com um objetivo, pois só assim se conseguirá otimizar esta competência junto dos alunos, permitindo resolver problemas de textualização e de edição, e fomentando o gosto pelo prazer da escrita.

Quando as propostas de escrita criativa são adequadas tanto às dificuldades, como às potencialidades do aluno e significativas para eles, isso permitirá otimizar a prática da produção escrita num misto de esforço e prazer, superando assim todos os obstáculos e desafios que vão encontrando e que muitas das vezes são os potencializadores da desmotivação desta prática. “A dinamização criativa da escrita levará os nossos alunos a escreverem com autonomia e prazer, com empenho e criatividade, aplicando os seus conhecimentos linguísticos num processo indutor de sucesso pedagógico” (Silva, 2011, p. 117).

De acordo com o supracitado, nada melhor do que Almeida (1996), para resumir da melhor forma o sentimento diário de um professor face às conquistas dos seus alunos:

E foi assim, palavra a palavra, ideia a ideia, que o gosto pela escrita foi germinando. Ao princípio o solo era árido, quase estéril, imerso nas incertezas que o impossibilitavam de vir a dar fruto. Mas com palavras o solo foi preparado, arado com vontades tímidas que foram pouco a pouco envolvidas de força e confiança, permitindo que a semente, outrora frágil e desprotegida, se arreigasse ao solo enfeitado e sequioso de ser envolto pelos desejos secretos de sentir nele as raízes da semente. Lá ficou, rodeada de sonhos, aconchegada de ideias, para tempos depois despontar (...). (p. 16)

O trabalho do professor tem de ser diário, de modo a fomentar nos alunos o gosto pela escrita, para juntos poderem ver crescer a “semente” que todos os dias é tratada de modo a colher um bom fruto no futuro.

## **Metodologia**

Nesta secção apresentam-se as opções metodológicas, a caracterização dos participantes envolvidos e dos instrumentos selecionados para a recolha de dados. Segue-se a descrição da intervenção educativa e os procedimentos da análise de dados. Por fim, é apresentada a operacionalização do estudo, bem como uma descrição das principais etapas que o constituem.

### **Opções Metodológicas**

Após algum tempo de observação, foram identificados alguns problemas, na área do português, que envolviam a escrita: mais concretamente o pouco interesse e a desmotivação inerentes às atividades de produção escrita. Foi, então, decidido que este estudo incidiria sobre a escrita, de modo a fomentar e a despertar o gosto por esta atividade.

Detetado e identificado o problema na sala de aula, e na ansiedade de despertar o gosto pela escrita, optou-se pela investigação qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994) apresenta algumas características que a definem: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal, dado que “as ações são melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). Muitos investigadores utilizam exclusivamente um bloco de apontamentos e um lápis, porém outros já utilizam meios áudio, que servem apenas de complemento aos dados por eles recolhidos, através do contacto direto.

Ainda de acordo com os mesmos autores, este tipo de investigação é descritiva, pois “os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p. 49), e tentam analisar os dados sob o ponto de vista da sua riqueza, respeitando o mais possível a forma como foram registados. Os estudos qualitativos não são realizados após uma simples visita ao contexto ou após uma conversa com os intervenientes. Estes são realizados após o investigador passar “uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados” (p.67).

Segundo Tuckman (2005), estes tentam agir da forma o mais natural possível, para que os intervenientes não se sintam ameaçados e não alterem os seus comportamentos e as suas atitudes, criando assim um ambiente discreto e não controlador.

Com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos nas atividades de produção escrita, e de desenvolver o gosto pela mesma, no papel de professor/investigador, procurou-se intervir de uma forma ativa durante as sessões de implementação, incentivando e orientando os alunos ao

longo das atividades de escrita contextualizadas, criando assim condições para que houvesse motivação para que os mesmos escrevessem.

### **Participantes**

O estudo incidiu sobre uma turma do 3º ano de escolaridade, numa escola do distrito de Viana do Castelo. A turma era constituída por vinte e dois alunos, treze do sexo masculino e nove do sexo feminino. Apesar de dois alunos estarem abrangidos pelo *“Decreto-Lei nº3 de 2008 de 7 de janeiro”*, e beneficiarem das seguintes medidas educativas: apoio pedagógico personalizado (Art.º17º); adequações curriculares individuais (Art.º 18º) e adequações no processo de avaliação (Art.º 20º), tal como consta no Programa Educativo Individual, estes também participaram na investigação, contudo beneficiaram de apoio no decorrer das tarefas.

De um modo geral os alunos gostam de todas as áreas, porém sentem-se mais motivados ao realizar atividades na área do Estudo do Meio e das Expressões.

No que diz respeito às dificuldades, o grupo revelou desde o primeiro instante muita complexidade na produção escrita, sendo o principal fator desta problemática a falta de interesse e motivação pela mesma. Desde o primeiro momento, o grupo revelou dificuldades em elaborar textos e em colocar por escrito as ideias que verbalizavam.

A turma demonstrou também pouca confiança nas suas capacidades o que levava a que manifestassem grande dependência do professor, solicitando ajuda mesmo antes de tentarem iniciar as atividades de produção escrita.

### **Técnicas e instrumentos de recolha de dados.**

Após a definição da investigação foi necessário passar à fase seguinte, a eleição dos métodos ou fontes necessárias para recolher toda a informação desejada, uma vez que aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objetivamente os seus sujeitos, sendo que para isso necessitam de utilizar alguns métodos de recolha de dados, de forma a os auxiliar no decorrer de toda a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Yin (2010) defende que os estudos de caso permitem a recolha de diferentes fontes de evidência, havendo assim, mais probabilidade de os dados serem relevantes, sendo a sua principal vantagem o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, a triangulação e a corroboração dos dados.

A triangulação dos dados promove a validade da investigação, pois as múltiplas fontes de evidência proporcionam várias avaliações do mesmo fenómeno, facto que surge da necessidade



ética de confirmar a validade dos dados. Estes dados servem de provas e ainda de “factos inegáveis que protegem a escrita que possa ser feita de uma especulação não fundamentada” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

Tal como foi referido, os dados qualitativos podem ser recolhidos através de vários métodos, sendo que nesta investigação foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados:

### **Questionários**

Os questionários são uma forma de transformar dados em informação diretamente comunicada por um sujeito e segundo Tuckman (2005) é um processo que “torna possível medir o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças)” (p. 307).

Os questionários foram ministrados à turma antes do estudo, com o objetivo de recolher informações acerca das opiniões e atitudes dos alunos face ao português, mais concretamente em relação à produção escrita (Anexo 1). No final da investigação o questionário voltou a ser aplicado de modo a analisar se algumas das ideias se alteraram (Anexo 2). É de salientar que foram também introduzidas duas questões, com o intuito de compreender os aspetos da satisfação dos alunos face às atividades de escrita contextualiza.

### **Meios audiovisuais**

Os meios audiovisuais (fotografia e vídeo) estão intimamente ligados à investigação qualitativa, pois fornecem dados descritivos do objeto de estudo e permitem igualmente detetar detalhes que possam ter sido descurados. Este método de recolha de dados não necessita de grande perícia e é uma forma rápida de recolher informação sempre que surja uma oportunidade (Bogdan & Biklen, 1994).

A fotografia foi utilizada com objetivo de reforçar alguns contextos difíceis de transmitir de forma descritiva, como algumas explorações que não ficaram registadas nos vídeos. Estas representam registos de momentos significativos que ajudam a compreender o envolvimento dos alunos nas tarefas e algumas das suas reações.

É de salientar que a utilização dos instrumentos de gravação ou fotografia não interferiram no comportamento dos alunos, já que foram utilizados frequentemente ao longo da intervenção educativa e que eram uma prática corrente em atividades desenvolvidas no contexto em questão.

### **Observação**

Nesta investigação recorreu-se a uma observação naturalista e participante, sendo que os dados recolhidos no meio natural ocorrem com a participação ativa do investigador. Esta foi apoiada por algumas notas de campo (dados recolhidos durante o estudo) que se traduzem no “relato escrito daquilo que o observador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

Tal como refere Tuckman (2005) a maior parte das vezes o observador já tem noção daquilo que pretende observar, sendo que se foca essencialmente nesses aspetos, o que por vezes significa estar sentado na sala de aula de uma forma tão discreta quanto possível a observar.

No entanto, há momentos em que o observador intervém nos acontecimentos e pratica uma observação ativa o que significa que o “observador está envolvido nos acontecimentos e que os regista após eles terem tido lugar” (Lessard-Hébert, Goyette, & Gérald Boutin, 2005, p. 156).

### **Documentos escritos**

Para Yin (2010) os documentos escritos constituem uma fonte de recolha de dados, particularmente importantes por permitirem confirmar inferências sugeridas por outras fontes de dados.

Na maior parte das investigações qualitativas, os documentos pessoais são bastante utilizados. Por vezes o investigador solicita aos sujeitos que escrevam sobre certos aspetos, sendo o facto dele poder tirar algumas conclusões a sua principal vantagem (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta investigação os documentos escritos constituem a principal fonte de dados, uma vez que é neles que o investigador se vai basear para analisar o empenho dos alunos face às atividades propostas.

## Operacionalização do Estudo

A intervenção educativa realizada no contexto deste estudo decorreu em simultâneo com a PES II. Na tabela abaixo (**Tabela 1**) é possível ter uma visão geral das atividades implementadas, bem como a fase em que decorreram.

**Tabela 1** - Síntese do percurso de intervenção educativa

Fases do Percurso	Atividades e Tarefas	Objetivos	Calendarização
<b>Fase A: Diagnóstico</b>	<b><i>“Todos a escrever 1”</i></b> Aplicação do questionário inicial aos alunos participantes no estudo	<u>Objetivo geral:</u> diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à escrita; - Perceber a importância que os alunos atribuem ao saber escrever; - Refletir sobre a funcionalidade da escrita e o que é escrever bem; - Identificar os tipos de texto que sabem escrever;	3-04-2017
<b>Fase B: Plano de Intervenção Didática</b>	<b><i>“Da conversa à ação”</i></b> À conversa com PQ, o responsável pela criação do Campo Esperança	<u>Objetivo geral:</u> sensibilizar os alunos para questões relacionadas com a educação para o desenvolvimento; - Dialogar sobre alguns aspetos relacionados com o quotidiano das crianças que se encontram no Campo Esperança; - Refletir sobre as diferenças constatadas ao longo da conversa;	21-04-2017
	<b><i>“Ginásio da Escrita 1”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> escrever pequenas histórias em formato digital; - Escrever histórias partindo das palavras retiradas do “armário das palavras”; - Incluir o nome dos objetos, escolhidos aleatoriamente, nas produções escritas;	10-05-2017
	<b><i>“Quem conta um conto acrescenta um ponto”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> recontar através da escrita pequenos contos; - Relembrar pequenos contos já conhecidos; - Escrever pequenos contos dando ênfase aos aspetos mais relevantes;	17-05-2017
	<b><i>“Quem somos”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> desenvolver uma apresentação pessoal com a ajuda de um recurso digital; - Recorrer à banda desenhada para criar uma apresentação pessoal; - Criar um momento de escrita criativa;	19-05-2017
	<b><i>“Os desenhos animados e nós”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> criar uma pequena história partindo de um episódio dos desenhos animados visualizados em casa; - Efetuar um pequeno resumo do episódio visualizado; - Realizar uma produção escrita tendo por base o resumo efetuado;	22-05-2017

<b>Fase B: Plano de Intervenção Didática</b>	<b><i>“Ginásio da Escrita 2”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> elaborar uma produção escrita em pares; - Recolher todas as palavras dispersas pelo espaço exterior; - Escrever, em pares, uma história com as palavras recolhidas;	24-05-2017
	<b><i>“Escrever num minuto...”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> criar um momento de escrita criativa; - Escrever, sem parar, durante um minuto; - Analisar, à lupa, o documento escrito; - Escrever uma história incluindo as palavras que encontraram após a análise.	29-05-2017
	<b><i>“Escrevo em casa”</i></b>	<u>Objetivo geral:</u> incentivar a escrita autónoma em contexto informal de escola.	21-04 a 30-05-2017
<b>Fase C: Eficácia do Plano de Intervenção Didática</b>	<b><i>“Todos a escrever 2”</i></b> Aplicação do questionário final aos alunos participantes no estudo	<u>Objetivo geral:</u> aferir os conhecimentos dos alunos relativamente à escrita; - Perceber a importância que os alunos atribuem ao saber escrever; - Refletir sobre a funcionalidade da escrita e o que é escrever bem; - Identificar os tipos de texto que sabem escrever;	30-05-2017

Tendo em conta o cariz desta investigação, estas atividades visam recolher dados que posteriormente serão devidamente analisados com o propósito de dar resposta ao objetivo principal.

Todas as atividades acima mencionadas foram postas em prática com o mesmo objetivo, daí se poderem catalogar como atividades de escrita contextualizada, uma vez que foram pensadas, idealizadas e planificadas com o mesmo propósito, motivar os alunos a elaborar produções escritas, para posteriormente compilar em formato de livro, destinadas a um público em específico, as crianças que se encontram no Campo Esperança.

## **Procedimento da análise dos dados**

Depois de recolhidos todos os dados passou-se à fase seguinte da investigação, que segundo a literatura é a análise dos dados, momento em que o investigador orienta toda a informação que recolheu durante o seu estudo, seleccionando, estruturando, analisando, interpretando e justificando a sua pertinência, tal como refere Bogdan e Biklen (1994) que considera que a análise dos dados se efetua com o “objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (p. 205).

Para Vale (2004) a análise dos dados apresenta-se como um processo contínuo de “seleccionar, focar, simplificar, abstrair, transformar e organizar os dados” (p. 185), de modo a obter conclusões, evitando que estas sejam irrealistas ou inválidas

Segundo alguns investigadores mais experientes, a análise dos dados deve acompanhar o respetivo processo de recolha, o que leva a que quando o investigador conclua a pesquisa, a análise esteja simultaneamente concluída. Porém, quando se trata de um investigador inexperiente, este deve optar por “utilizar estratégias referentes ao modo de análise no campo de investigação, deixando a análise mais formal para quando a maior parte dos dados tiverem sido recolhidos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 206), contudo o mesmo autor refere que alguma análise deve ser feita ao longo do processo de estudo como forma de orientação para evitar chegar ao momento de análise e verificar que os dados recolhidos são insuficientes ou inadequados.

A apresentação dos dados consiste em reunir toda a informação de uma forma simples e seletiva através de gráficos, tabelas, instrumentos de fácil leitura, permitindo obter conclusões fundamentadas. Posto isto, cabe ao investigador explorar todos os dados e conclusões, reconhecer regularidades, padrões, e explicações de modo a torná-las fundamentadas. Por sua vez, estas conclusões devem ser testadas, e consequentemente, verificadas, de acordo com a sua razoabilidade, consistência e validação (Vale, 2004).

A mesma autora refere, no que diz respeito à validação, é fundamental que o investigador utilize várias técnicas que comprovem a validade e credibilidade do seu estudo, daí ser necessário comparar os dados recolhidos (observações, questionários, gravações audiovisuais, fotografias, documentos), de modo a estabelecer relações entre eles, ou seja, levar à sua triangulação, que consiste em utilizar vários métodos de recolha de dados para estudar um simples problema ou aspeto do comportamento do ser humano.

É de salientar que antes da recolha dos dados, foi procedido à formalização dos pedidos de autorização aos encarregados de educação (Anexo 3)

### Categorias de análise

Após terem sido recolhidos todos os dados, tal como foi observado no tópico anterior, a literatura sugere que seja feita a sua análise.

A primeira e última fase do percurso de intervenção educativa (Fase A: Diagnóstico e Fase C: Eficácia do Plano de Intervenção Didática) concretizaram-se com a aplicação de um questionário “*Todos a escrever 1*” e “*Todos a escrever 2*”, respetivamente. Estes questionários eram iguais à exceção da última pergunta do questionário da fase C, onde se incluiu uma questão para perceber a eficácia do plano de intervenção. Este instrumento de recolha de dados permite confrontar as respostas dadas pelos alunos em ambos os momentos e assim melhor compreender se houve evolução, ou seja, se as crianças começaram a manifestar um maior interesse pela escrita.

Para facilitar a análise e a interpretação dos dados recolhidos, definiu-se o seguinte:

Quadro 1 - Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase A.

CATEGORIA DE ANÁLISE	ITENS DE ANÁLISE
1. Opinião dos alunos face à escrita.	1.a) Importância que os alunos atribuem ao ato de saber escrever.
	1.b) Importância que os alunos atribuem ao ato de escrever bem.
	1.c) Quais os tipos de texto que sabem escrever e os que escrevem com mais frequência.
	1.d) Quais os tipos de texto que gostam de escrever.
	1.e) Suporte favorito de escrita.

No que diz respeito à análise de dados da segunda etapa do percurso educativo (Fase B- Plano de Intervenção Didática), formularam-se outras categorias de análise. Ao contrário do que aconteceu nas restantes fases, esta foi na qual incidiu todo o plano de intervenção educativa, sendo que quase a totalidade dos dados resultou de fontes como os documentos dos alunos, as observações e os registos obtidos através de fotografias e filmagens.

Nesta fase, procurou-se dar resposta aos objetivos específicos definidos inicialmente, sendo estes: 1) Promover a produção textual contextualizada; 2) Criar ambientes criativos de escrita; 3) Incentivar a escrita autónoma em contextos informais;

Para responder a estes objetivos específicos, é necessário efetuar uma análise aprofundada dos diferentes dados recolhidos ao longo da fase B, salientando a necessidade de avaliar alguns

elementos que resultaram das atividades do grupo. Assim sendo, considerou-se que os dados recolhidos nesta fase seriam analisados tendo em conta várias reflexões baseadas em alguns itens relevantes para a investigação.

*Quadro 2- Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase B.*

CATEGORIA DE ANÁLISE	ITENS DE ANÁLISE
1. Reflexões sobre o envolvimento dos alunos em relação às atividades de escrita.	1.a) Apresentação e edição dos textos (caligrafia legível, texto limpo e sem manchas).
	1.b) Correção ortográfica.
	1.c) Utilização adequada dos sinais de pontuação e dos sinais auxiliares de escrita.
	1.d) Adequação da estrutura ao tipo de texto.
	1.e) Embelezamento do texto.
	1.f) Coesão frásica e lexical.

Tal como referido anteriormente, os questionários da Fase A e C eram iguais à exceção da última pergunta do questionário da Fase C, onde se incluiu uma questão, com o objetivo de analisar se houve alterações por parte das crianças em relação às atividades de escrita. Como tal, acrescentou-se um item de análise em relação à Fase A.

*Quadro 3 - Categoria e respetivos itens de análise referentes à Fase C.*

CATEGORIA DE ANÁLISE	ITENS DE ANÁLISE
1. Opinião dos alunos face à escrita.	1.a) Importância que os alunos atribuem ao ato de saber escrever.
	1.b) Importância que os alunos atribuem ao ato de escrever bem.
	1.c) Quais os tipos de texto que sabem escrever e os que escrevem com mais frequência.
	1.d) Quais os tipos de texto que gostam de escrever.
	1.e) Suporte favorito de escrita.
	1.f) Atitude dos alunos face à escrita após ter participado nas atividades implementadas na Fase B.

## Calendarização

O presente estudo decorreu entre o mês de fevereiro de 2017 e o mês de março de 2018, atravessando diversas etapas desde a definição do tema às conclusões. O quadro seguinte resume os diferentes passos dados pela professora-investigadora ao longo dos meses até à finalização desta investigação.

Quadro 4 - Síntese das etapas do estudo

MESES	fev.	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	jan.	fev.	mar.	abr.	mai.
ETAPAS DO ESTUDO																
Definição do tema																
Pesquisa bibliográfica																
Definição do problema e questões de investigação																
Pedidos de autorização aos encarregados de educação																
Aplicação do Pré-teste (Fase A)																
Desenvolvimento do Plano de Intervenção Didática (Fase B)																
Aplicação do Pós-teste (Fase C)																
Recolha de Dados																
Revisão de Literatura																
Análise de Dados																
Conclusões																
Escrita do Relatório																



## **Descrição e interpretação dos dados**

Neste tópico apresenta-se a interpretação de todos os dados recolhidos durante a investigação. Neste caso, por parecer mais adequado será apresentada a atividade e de seguida a reflexão/interpretação dos dados tendo em conta as categorias definidas.

### **Fase A - Diagnóstico**

#### ***“Todos a escrever 1”***

**Objetivo geral:** diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos relativamente à escrita.

**Descrição:** a primeira atividade realizada com a turma constou da aplicação do questionário *“Todos a escrever 1”*. Esta decorreu na quarta semana de regência, tendo sido realizada coletivamente. A professora investigadora, PI, leu o questionário na íntegra de modo a verificar se os alunos tinham alguma dúvida nas questões. Dado que a turma não demonstrou dificuldade na interpretação estes procederam ao respetivo preenchimento.

### **Interpretação dos resultados obtidos**

O questionário foi o primeiro instrumento de recolha de dados a ter sido posto em prática e aquele que permitiu recolher os primeiros dados para perceber as conceções que a turma apresentava em relação à escrita, bem como a importância que atribuía a este ato.

Para ser mais fácil e rápido de interpretar os dados, estes foram transformados/compilados em gráficos, tal como se pode observar a baixo.

O questionário iniciou com uma das perguntas mais importantes para este estudo *“Achas importante saber escrever?”*, com o objetivo de apurar se o facto de a turma não gostar de escrever, está interligado com a importância ou falta dela, em relação ao ato de saber escrever.

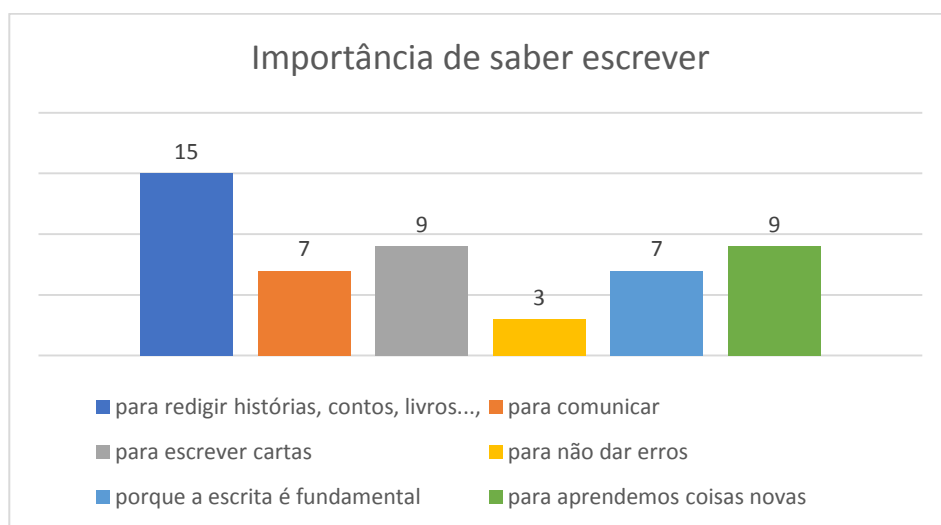
Esta questão foi a que se revelou a mais complicada para os alunos, porque não sabiam o que responder, o que prova que ainda não apresentam uma noção definida do que é saber escrever.

Contudo, quinze em vinte e dois alunos (número total de alunos questionados) afirmam que é importante saber escrever, porque isso lhes permite escrever diversos tipos de texto, sendo que nove alunos salientam que é importante escrever para escrever cartas. Este dado é um pouco surpreendente, mas está relacionado com a forma como as crianças associam a comunicação/transmissão de mensagens à comunicação por carta, porém sete alunos referem que é importante saber escrever porque é uma forma de comunicar, o que leva a afirmar que estes já apresentam outra noção do que é a escrita.

Houve ainda nove alunos que referiram que é importante saber escrever porque isso permite adquirir conhecimentos, sendo que o mesmo número de alunos refere a escrita como algo fundamental, tanto a nível pessoal como a nível académico, uma vez que é transversal a todas as disciplinas e está presente no dia-a-dia de todos.

Houve ainda uma minoria que referiu que é importante saber escrever para não dar erros.

Importa referir que as respostas dos alunos foram categorizadas, tal como se pode verificar no gráfico a baixo, uma vez que esta era uma pergunta de resposta livre.

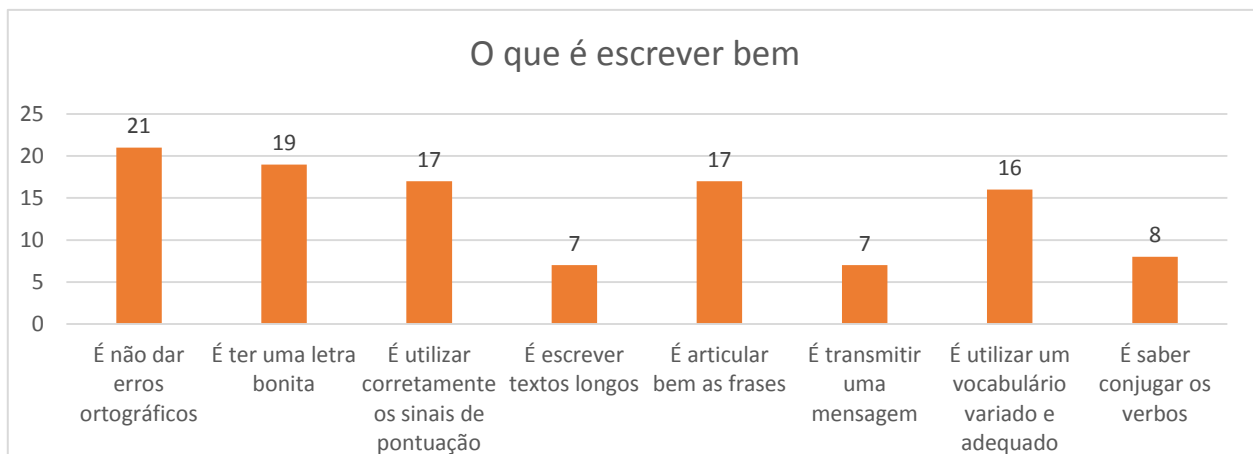


**Gráfico 1** - Importância de saber escrever.

No que diz respeito à opinião das crianças, em relação ao que é saber escrever bem, pode-se constatar que num total de vinte e dois alunos, número de crianças a quem foi aplicado o questionário, vinte e um consideram que escrever bem é não dar erros ortográficos, dezanove que é ter uma letra bonita, dezassete que é utilizar corretamente os sinais de pontuação e articular bem as frases, dezasseis que é utilizar um vocabulário variado e adequado. Estes resultados foram obtidos através das cinco respostas que os alunos assinalaram como sendo as mais adequadas para dar resposta à questão inicial.

Por sua vez, foi possível também concluir que as crianças consideram que escrever bem não é sinónimo de transmitir uma mensagem, nem de escrever textos longos, uma vez que estas opções apenas foram assinaladas por sete alunos.

Com estes dados pode-se concluir que o grupo revela não ter noção do que é escrever bem.

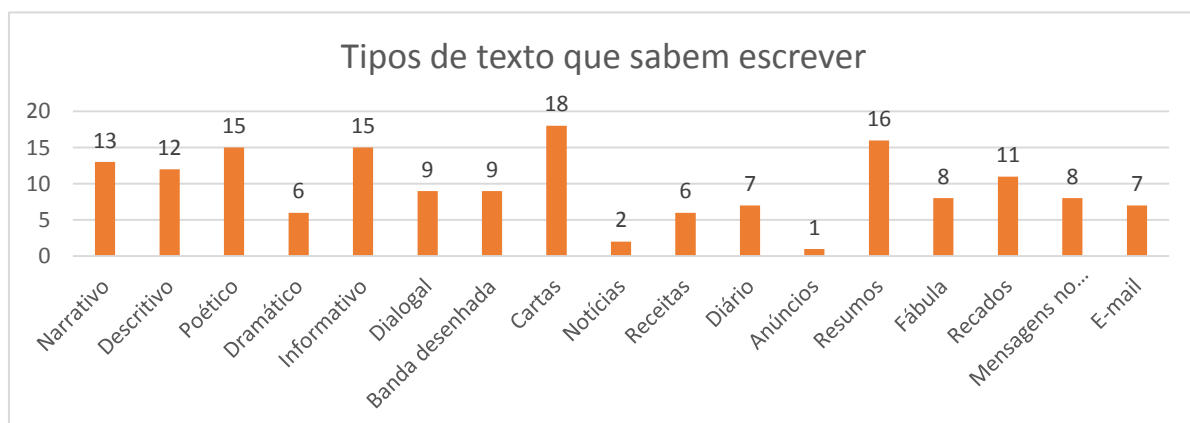


**Gráfico 2** - O que é escrever bem.

Em relação ao tipo de texto que sabem escrever, estes revelam aptidão para escrever todos os tipos de texto, destacando: as cartas e os resumos, uma vez que foi o tipo de texto que mais alunos afirmaram saber escrever, dado que esta resposta foi assinalada por dezoito e dezasseis alunos respetivamente, num total de vinte e dois.

É possível mencionar ainda que houve uma grande dispersão de dados, uma vez que as respostas foram bastante diferentes entre os alunos. Este facto também se deve ao tipo de resposta pedida pelo questionário, sendo que as crianças tinham de assinalar todos os tipos de texto que consideravam saber escrever, o que não deveria ter acontecido. A melhor opção de resposta para esta questão seria uma resposta livre, onde os alunos teriam de ser eles próprios a referir os tipos de texto que sabiam escrever, e não apenas assinalar.

Por sua vez, estas respostas também permitiram concluir que os alunos não queriam “dececionar” PI quando esta fosse analisar os questionários, daí terem considerado importante assinalar a maioria dos tipos de texto ainda que na realidade não o soubessem escrever, e conhecessem apenas algumas das características de cada um.

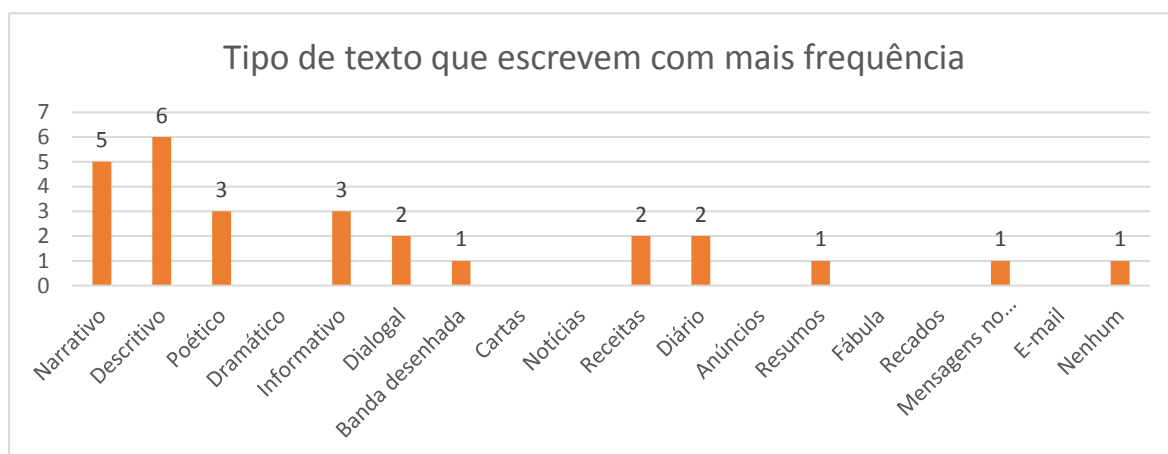


**Gráfico 3** - Tipos de texto que referem saber escrever.

No que refere ao tipo de texto que escrevem com mais frequência, a turma refere o texto descritivo e o texto narrativo, como sendo aquele que escrevem mais vezes, porém as respostas dos alunos foram variadas, o que nos permitiu concluir que não tem noção de qual o tipo de texto que escrevem mais vezes. Esta dispersão de respostas não era esperada, uma vez que se trata de uma turma que não gosta de escrever e quando o faz é porque lhes é solicitado pela professora titular de turma e como tal o tipo de texto é unânime para todos. Outro aspeto que está relacionado com a dispersão das respostas é o facto de a questão solicitar que o aluno refira o tipo de texto que escreve com mais frequência e alguns alunos referirem mais do que um tipo de texto.

Tendo em consideração o gráfico acima apresentado, pode-se concluir que dezoito em vinte e dois alunos referiram saber escrever cartas, porém nenhum aluno mencionou fazê-lo com frequência, o que se torna contraditório, mas este facto não se verifica apenas com as cartas, o mesmo também acontece com o texto dramático, as notícias, os anúncios, as fábulas, os recados e os e-mails. Importa salientar que os alunos referem saber escrever determinados tipos de texto, porém não o fazem.

É ainda de referir que um aluno mencionou que não escrevia com frequência.



**Gráfico 4** - Tipo de texto que escrevem com mais frequência.

Embora que com pouca diferença em relação aos restantes, o grupo destacou o texto narrativo e o texto poético como sendo o tipo de texto preferido, porém se repararmos no gráfico anterior, o texto poético não é o tipo de texto que os alunos escrevem com mais frequência, o que leva a concluir, mais uma vez, que os alunos relevam gosto por algum tipo de texto, mas não escrevem.

Importa salientar que apenas dois alunos num total de vinte e dois assinalaram como texto preferido o e-mail e as mensagens no telemóvel, o que atualmente é de estranhar, dado que

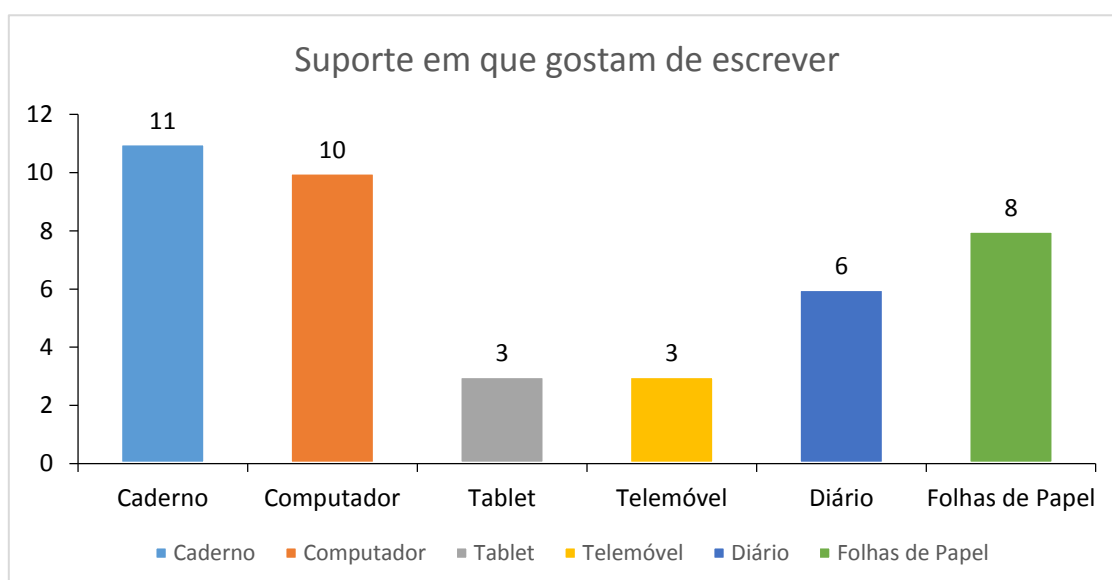
vivemos numa sociedade cada vez mais dependente da tecnologia, e onde os alunos tem cada vez mais contato com as mesmas, tanto em casa como na escola.



**Gráfico 5** - Tipo de texto preferido.

Os suportes de escrita que a turma mais gosta de utilizar são o computador e o caderno, sendo o “*tablet*” e o telemóvel aqueles que as crianças referem como os que gostam menos, uma vez que apenas cinco em vinte e dois alunos revelaram gosto por este suporte de escrita.

Apesar de estarmos na era dos nativos digitais, estes dados ainda não são reflexo disso mesmo, pois o grupo não demonstrou maior gosto pelos suportes de escrita digitais em relação aos restantes, uma vez que apenas três alunos afirmaram gostar de escrever no “*tablet*” e no telemóvel. Este aspeto também está relacionado com a dificuldade que os alunos sentem em escrever nos teclados e com o tempo que demoram a fazê-lo.



**Gráfico 6** - Suporte em que gostam de escrever.

Todos os dados acima apresentados, comprovam o problema detetado na turma, a falta de motivação e de gosto pela escrita, independentemente do tipo de texto em questão, dado que o grupo revela gostar de alguns tipos de texto, porém não passa disso mesmo, uma vez que não escrevem nem quando solicitado pela professora titular de turma.

## **Fase B - Plano de Intervenção Didática**

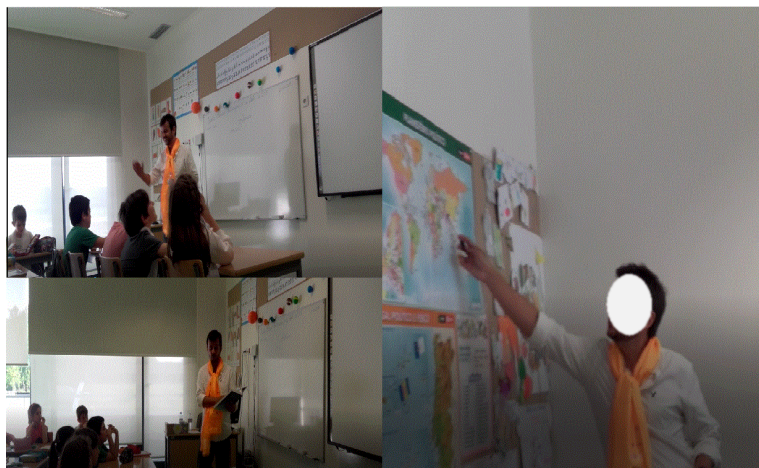
### ***Da conversa à ação***

**Objetivo geral:** sensibilizar os alunos para questões relacionadas com a educação para o desenvolvimento.

**Descrição:** esta conversa marcou o início de todo este projeto ditando assim o seu rumo. Foi através dela que se estabeleceu o primeiro contacto com o PQ, português que estava a passar férias no Nepal quando ocorreu o terramoto e que desde esse momento não ficou indiferente a todo a situação, procurando sempre uma forma de ajudar, o que faz com que atualmente ainda esteja ligado ao Nepal e continue a ajudar de forma voluntária.

Antes do momento tão esperado, as crianças efetuaram um leque de questões que gostariam de ver respondidas.

A conversa iniciou com um pequeno momento de partilha entre as crianças e o PQ que lhes colocou algumas questões sobre os seus gostos pessoais. De seguida, as crianças foram desafiadas a iniciar as questões previamente elaboradas: “Qual foi o motivo que o levou a ajudar o Campo Esperança? O que é que o levou a ficar no Nepal após o terramoto? Porque arriscou a sua vida pelas pessoas do Nepal? O



**Figura 1** - Imagem representativa da conversa com o PQ.

que é que as crianças do Campo Esperança fazem nos tempos livres? Que tipo de alimentação fazem no Campo Esperança? A solidariedade das pessoas tem contribuído para a melhoria das condições de vida das crianças? Qual as dimensões do Campo Esperança? As crianças do Campo Esperança vão à escola? As crianças do Campo Esperança gostam de ler e de escrever? No Campo Esperança há livros disponíveis para as crianças lerem? Sente-se orgulhoso com o trabalho desenvolvido?”.

A resposta à questão “No Campo Esperança há livros disponíveis para as crianças lerem?” despertou a atenção das crianças e lançou o mote para a reflexão que se seguiu à conversa. Esta reflexão foi orientada por pequenas questões: “A realidade que se vive no Nepal é a mesma que vivemos aqui? Será que podemos fazer alguma coisa para ajudar? O que é que será que podemos fazer para tornar melhor a vida destas crianças?”.

Após o momento de reflexão, as crianças chegaram à conclusão que seria útil enviar alguns livros para o Nepal, porém quando questionados que tipo de livros ficaram em dúvida. Foi nesse momento que surgiu a ideia de criar um livro com histórias escritas pelo grupo em questão.

### **Interpretação dos resultados obtidos**

A presente atividade não tinha como objetivo principal a recolha de dados, mas sim a sensibilização da turma para questões de natureza social, podendo mesmo afirmar que esta atividade funcionou como pontapé de saída para o desenvolvimento de todo o trabalho. Foi a partir desta atividade que se desenvolveram todas as atividades de escrita contextualizada.

Após a conversa com o PQ, seguiu-se a reflexão com os alunos que ditou todo o percurso desta investigação, uma vez que todas as atividades implementadas, foram pensadas tendo sempre em conta este ponto de partida.

No momento da reflexão foi fulcral levar os alunos a colocarem-se no lugar das outras crianças, e leva-los a pensar sobre a realidade que elas viviam diariamente no Nepal. Foi neste momento que a vontade de ajudar falou mais alto, surgindo o seguinte diálogo:

**“BP: - Professora, o PQ disse que eles gostavam imenso de receber livros e de aprender coisas novas, e nós podíamos enviar livros.**

**PI: - Boa ideia, e que livros é que podemos enviar?**

**BP: - Livros nossos, que temos em casa.**

**SS: - Professora podíamos enviar um livro diferente.**

**PI: -Sim podemos, mas que livro?**

**BP: - Um livro com histórias nossas, feito por nós”.**

E foi com base nesta resposta, que se desenvolveu todas as atividades de escrita contextualizada, com o objetivo de escrever pequenas histórias para compilar num livro, para mais tarde ser enviado para as crianças do Campo Esperança.

Assim sendo, e no decorrer de todas as atividades a PI foi sempre relembrando o objetivo principal e motivando os alunos a escrever tendo em conta aquilo que os movia, uma causa de natureza social.

A partir desta conversa o grupo ficou mais consciencializado sobre a realidade que se vivia noutro país e com a noção de que apesar de longe podiam fazer alguma coisa para ajudar e contribuir, ainda que em pequena escala, para a felicidade daquelas crianças.

### ***“Ginásio da Escrita 1”***

**Objetivo geral:** escrever pequenas histórias em formato digital.

**Descrição:** esta foi a primeira tarefa do plano de intervenção educativa, e foi uma tarefa realizada a pares, tendo estes sido previamente elaborados pela PI.

Dado que se tratava de uma ida ao ginásio, a turma iniciou a atividade realizando um pequeno aquecimento aos membros superiores.

Quando a turma se sentiu preparada, para iniciar a atividade, a PI procedeu à explicação, começando por apresentar o “*armário das palavras*”, um armário de brincar com duas gavetas, que continha várias palavras, colocado em cima de uma mesa, rodeado por diversos embrulhos. Cada aluno tinha de se deslocar até ao armário, escolher a gaveta que queria

**Quadro 5 - Palavras inseridas no armário**

Armário das Palavras				
Mota	Aquário	Dente	Borboleta	Prédio
Relógio	Mar	Microscópio	Canoa	Praia
Patins	Navio	Cão	Livro	Castelo
Telefone	Camelo	Avião	Árvore	Deserto
Príncipe	Bicicleta	Rã	Sol	Bombeiro
Computador	Escada	Rebuçado	Escola	Coração
cadeira	óculos	Serra da Estrela	Sapateiro	professor

abrir, e retirar um papel. Após todos acederem ao “armário das palavras”, e antes de cada par escolher um computador (atividade de produção escrita foi efetuada em formato digital), a PI

informou que a história que iam produzir tinha de incluir as palavras que o par tinha retirado do armário. Para finalizar explicou qual a funcionalidade dos embrulhos, que serviam de inspiração ao par, ou seja, quando algum par estivesse sem ideias podia recorrer a um embrulho, que continha um objeto, que os alunos criativamente tinham de incluir nas suas histórias.



**Figura 2 - Imagem representativa da atividade – “Ginásio da Escrita 1”.**



### **Interpretação dos resultados obtidos**

Esta atividade começou por motivar os alunos ao simular uma ida ao ginásio, onde eles próprios definiram os aquecimentos que queriam fazer para os membros que iam utilizar durante a escrita.

O fator mistério foi outro dos grandes impulsionadores motivacionais, sendo que tudo o que envolve mistério e surpresa por si só capta atenção dos alunos. Este foi o motivo que levou à criação um pequeno enredo antes de iniciar a atividade de escrita propriamente dita, daí as palavras estarem dentro de um armário e os objetos envoltos por papel de embrulho.

Após ter sido explicada a atividade e cada um ter retirado a sua palavra, o grupo demonstrou-se ansioso por começar a escrever, afirmando que já tinham idealizado uma história e não queriam correr o risco de se esquecerem, porque as ideias eram muitas.

Tal como foi referido na fundamentação teórica, muitas vezes o facto de darmos aos alunos uma folha em branco e lhes pedirmos para redigir um texto, isso assusta-os e deixa-os ansiosos sem saber o que escrever. Por sua vez, devemos facultar-lhes objetos que os inspirem, tal como foi realizado nesta atividade, ao delimitar um pouco a história com as palavras retiradas do armário. Contudo, nem todos temos o mesmo grau de criatividade, daí existirem um conjunto de objetos embrulhados, para facilitar aqueles que tinham mais dificuldades e para fomentar ainda mais a imaginação dos restantes, pois o aparecimento de um novo objeto a meio do texto pode dar um rumo completamente diferente àquele que tinha tomado inicialmente.

Quando a vontade de ser criativos nos leva a sonhar cada vez mais alto, idealizamos histórias cada vez mais criativas, porém essa ideia de fantasia não nos pode levar a cometer incorreções, tal como aconteceu quando um grupo referiu:

**“BR: -A nossa história é sobre um menino que vai à escola e a professora lhe pergunta como se podem ver as estrelas mais de perto. Depois a professora mostra-lhe um microscópio e diz-lhe que assim já pode ver as estrelas à noite.**

**PI: - E será que um microscópio serve para ver as estrelas?”.**

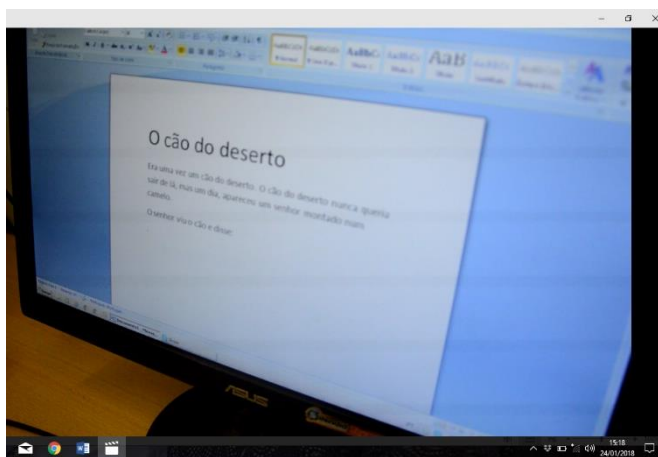
Após a interrogação colocada pela PI um dos elementos do grupo rapidamente se voltou para o computador e fez uma pequena pesquisa que o ajudou a concluir:

**“RP: - O que serve para ver as estrelas é um telescópio, o microscópio serve para ver as coisas minúsculas.”.**

Este pequeno diálogo serve ainda para comprovar o cuidado que as crianças tinham ao redigir os seus textos não querendo cometer erros nem transmitir conhecimentos incorretos, o que as levava a fazerem pequenas pesquisas na internet e nos dicionários, antes de incluírem essas informações nas suas histórias.

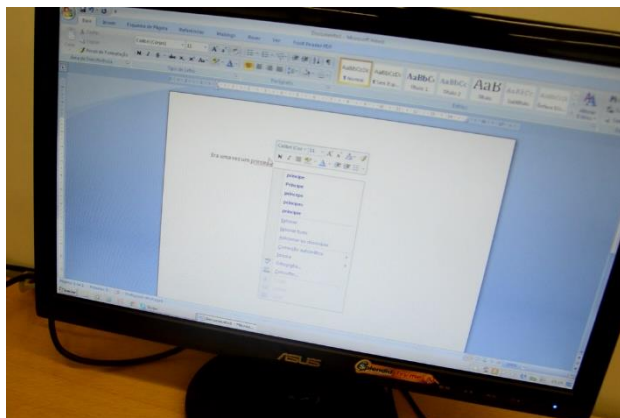
Estes não foram os únicos cuidados tidos em conta pelos alunos, pelo contrário, a motivação era tanta que queriam redigir um texto, para eles o mais perfeito possível, daí terem demonstrado um grande cuidado na apresentação e edição do texto, bem como com alguns aspetos relacionados com a estrutura e a forma.

Um dos primeiros cuidados manifestados pelos alunos está relacionado com a edição do texto, onde o título mereceu o seu lugar de destaque, com um número de letra superior ao restante e uma formatação diferente (negrito).



**Figura 3** - Imagem ilustrativa do cuidado tido em conta com a formatação do texto.

O cuidado com a correção ortográfica também esteve presente durante a redação das histórias, onde os alunos tiveram a preocupação de não dar erros, sendo que para isso se serviam das várias ferramentas que tinham ao seu dispor, nomeadamente dicionários e a ferramenta de correção ortográfica do “word”, sendo que eles próprios a utilizavam autonomamente.



**Figura 4** - Imagem ilustrativa da utilização da ferramenta de correção automática do “word”.

Para além da preocupação com os erros ortográficos, os alunos também manifestaram algum cuidado com a acentuação, uma vez que sempre que tinham dúvidas sobre a colocação de um acento ou perguntavam à PI, ou pesquisavam nas ferramentas que tinham disponíveis.

Os sinais auxiliares de pontuação e os parágrafos foram outro aspeto que os alunos tiveram em consideração, principalmente quando havia um diálogo onde tinham o cuidado de colocar corretamente as marcas de diálogo obedecendo a todas as regras. No que diz respeito aos parágrafos, o seguinte diálogo corrobora a importância que lhes atribuíram:

**“MG: -Parágrafo, tens de fazer parágrafo. Depois comesas com letra grande.**

**BP: - Vou dar um espaço e já está. Já posso escrever”.**

Contudo e apesar de todos os esforços acima mencionados ainda se verificam alguns erros nas suas redações.

Durante a atividade de escrita, a conceção que alguns alunos têm de que escrever bem é escrever textos longos também esteve presente, uma vez que houve grupos que procuravam escrever textos maiores que os colegas, perguntando-lhes mesmo quantas palavras tinham nas suas redações.

**“BP: - Quantas palavras tens?**

**RP: - Temos 79.**

**PI: - O que é que vocês estão a fazer?**

**BP: - A comparar o número de palavras.**

**BP: - Anda (nome do colega de grupo) vamos fazer uma história ainda maior que a deles”.**

A motivação era tanta que as ideias não paravam de surgir, porém a rapidez da escrita não acompanhava o raciocínio, uma vez que a turma ainda revelava pouca destreza em manipular o teclado, facto que levou a que a atividade se prolongasse mais do que o planificado.

Já no final, quando todos os grupos tinham terminado as suas histórias a PI colocou-lhes algumas perguntas:

**“PI: - Quais as dificuldades que sentiram ao longo das histórias?**

**Turma: - Escrever sem dar erros ortográficos.**

**PI: - O que acharam de escrever em grupo?**

**Turma: - Muito divertido. Assim temos mais ideias, e é mais fácil escrever”.**

### ***“Quem conta um conto acrescenta um ponto”***

**Objetivo geral:** recontar através da escrita pequenos contos.

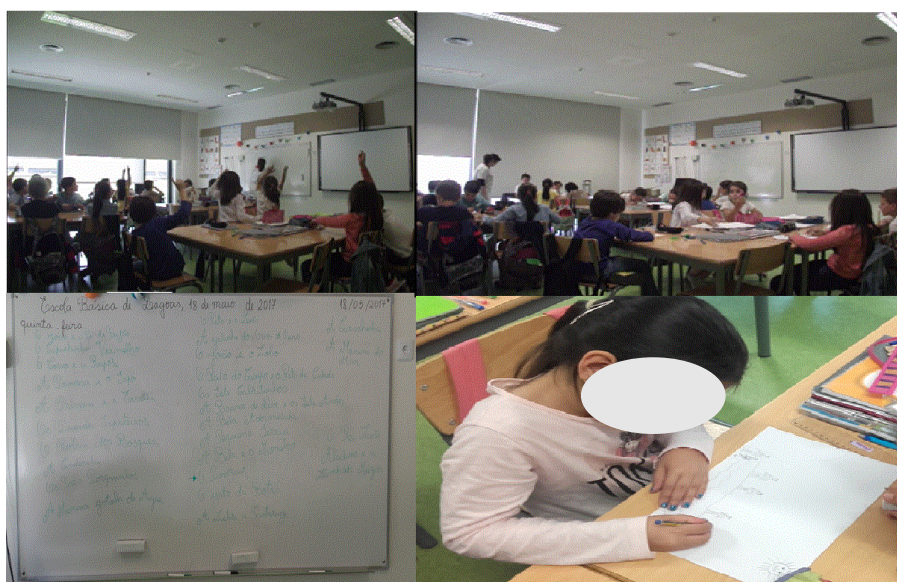
**Descrição:** a segunda atividade do plano de intervenção educativa tratou-se de uma atividade de cariz individual.

Relembrar contos e histórias conhecidas são sempre momentos de grande cumplicidade, uma vez que isso nos permite reviver momentos passados, por vezes partilhados por aqueles de quem mais gostamos.

Foi assim que se iniciou esta atividade, a turma começou por relembrar e mencionar alguns dos contos que já conhecia: *“Cinderela; A Carochinha; Os sete Cabritinhos; O Capuchinho Vermelho; Os Três Porquinhos; O Corvo e a Raposa; Pinóquio; A Menina do Mar; A Princesa e a Ervilha; Os Duendes Sapateiros; O Rato do Campo e o Rato da Cidade; O Rei Leão; A Lebre e a Tartaruga; João e o Pé de Feijão; Robim dos Bosques; A Bela Adormecida; A Branca de Neve; A Pequena Sereia”*.

Após este momento de partilha, a PI solicitou ao grupo que cada aluno escolhesse um conto para recontar por escrito, mas o conto com o qual cada um se identificava mais e se lembrava de mais pormenores. Enquanto estes escolhiam a PI distribuiu uma folha branca por cada aluno.

Depois da escolha feita, cada um começou o seu conto e como *“quem conta um conto acrescenta um ponto”*, todos os recontos tem um pormenor diferente do conto original, ocasionado da criatividade de cada um. À medida que cada aluno terminou o seu conto, iniciou a sua ilustração, sendo esta muito cuidada e representativa do que por eles tinha sido escrito.



**Figura 5** - Imagem representativa da atividade – *“Quem conta um conto acrescenta um ponto”*.

## **Interpretação dos resultados obtidos**

A atividade começou com um pequeno diálogo com as crianças onde a PI lhes perguntou quais as histórias que conheciam. As respostas foram inúmeras e superaram as expectativas, uma vez que cada aluno referiu mais do que um título, o que se deve à motivação das crianças perante a atividade, pois o facto de dizerem um título era para elas sinónimo de conhecimento.

Após este diálogo inicial, e quando a PI lhes perguntou se gostavam das histórias que tinham enumerado a resposta foi afirmativa.

A ideia de escrever histórias para elaborar um livro passou a estar presente nas mentes dos alunos o que fez com que uma aluna rapidamente constataste:

**“DM: - Professora, nós conhecemos estas histórias, mas os meninos do Nepal não têm livros, por isso não devem conhecer, e eu acho que era giro que também fizessem parte do nosso livro.**

**PI: - Concorde contigo DM, mas tens de perguntar aos teus colegas o que acham da ideia?**

**BP: - Boa ideia. Assim eles ficam a conhecer as nossas histórias, as histórias que nós gostamos”.**

Uma vez que todos estavam de acordo, a PI sugeriu que cada um elaborasse o seu reconto, relembrando o público para quem estavam a escrever e os cuidados que deviam ter com os erros ortográficos, sinais de pontuação, caligrafia, entre outros aspetos.

Antes de iniciarem a atividade, a PI questionou cada aluno sobre a obra que ia recontar, de modo a evitar muitas repetições, o que se tornava negativo de vários pontos de vista, principalmente para os alunos que estavam a escrever, que iam fazer comparações das suas redações com as dos colegas acabando por se desmotivar.

Tal como a PI recomendou, os alunos tiveram em consideração a correção ortográfica, sendo que demonstraram alguns cuidados que não apresentavam anteriormente nas suas redações, sendo que quando tinham dificuldades consultavam o dicionário ou então perguntavam aos colegas, tal como comprova o seguinte diálogo:

**“MS: - Alguém me sabe dizer como se escreve insignificante?**

**RP: - Eu sei, posso soletrar? Não, posso antes escrever no quadro?**

**PI: - Sim.**

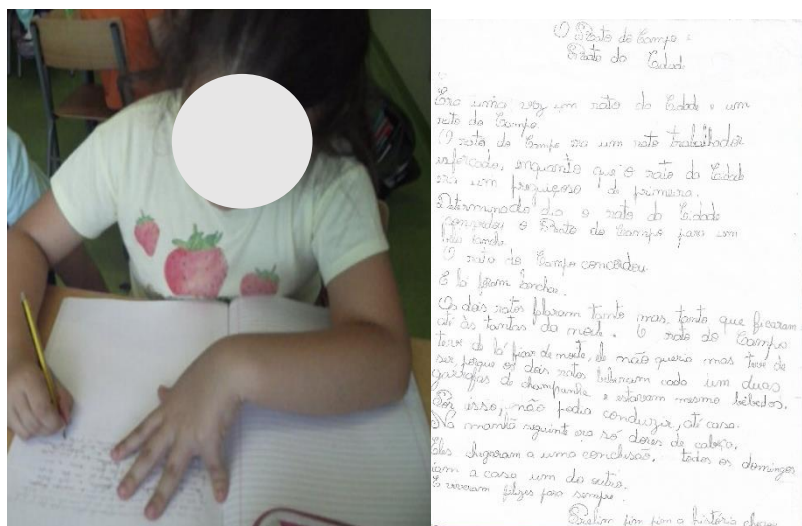
**Depois do RP escrever todos disseram que estava bem, à exceção do DS que referiu:**

**DS: - Não é assim, onde tens um s é um c.**

**RP: - Não, não porque significado também se escreve assim com s, e insignificante vem de significado”.**

Para além dos cuidados que tiveram em consideração, o diálogo acima transcrito também comprova a importância do trabalho colaborativo e a oportunidade que estas atividades de escrita potenciavam no que diz respeito à aprendizagem em grupo, onde os alunos aprendem através da partilha uns com os outros, tendo por base as suas vivências e conhecimentos.

A preocupação com a edição do texto esteve muito presente, uma vez que se tratava de uma atividade de escrita manual, o que requeria o dobro dos cuidados que na atividade anterior, nomeadamente com a apresentação do texto, onde a turma procurou entregar o texto numa folha limpa, sem rasuras e sem dobras. Para além deste cuidado, houve alguns dos alunos, que de forma autónoma, colocaram a folha branca que a PI distribuiu em cima do caderno, de modo a que conseguissem ver as linhas para escrever na horizontal, sem oscilações.



**Figura 6** - Imagem representativa dos cuidados com a edição do texto.

À medida que terminavam os seus recontos, a preocupação com a ilustração passou a estar presente, podendo mesmo referir que houve alunos que ainda estavam a escrever o texto e já estavam preocupados com a ilustração, pois segundo eles ia ajudar a perceber a história.

A ilustração revelou-se um processo minucioso, pois os alunos queriam desenhar tudo o mais parecido possível com o original. Nesta atividade houve alunos que por iniciativa própria pediram auxílio a colegas, que revelam mais aptidões para o desenho, de modo a ajudá-los a desenhar algumas das personagens das suas histórias.



**Figura 7** - Ilustração do conto "Os Sete Cabritinhos".



**Figura 8** - Ilustração do Conto "O Rato do Campo e o Rato da Cidade".



### ***“Quem somos”***

**Objetivo geral:** desenvolver uma apresentação pessoal com a ajuda de um recurso digital.

**Descrição:** a terceira tarefa do plano de intervenção educativa foi outra das tarefas realizada a pares, sendo estes os mesmos da primeira atividade.

Após uma pequena conversa com a turma, sobre o livro que estavam a construir, e pensando na sua organização, rapidamente constataram que seria interessante incluir uma pequena apresentação daqueles que eram os seus autores.

Conciliando este aspeto com o gosto que a turma manifestou por banda desenhada, foram desafiados a apresentarem-se através de uma banda desenhada, contando para isso com a ajuda do programa tecnológico *“Toondoo”*<sup>5</sup>, ferramenta com a qual a turma já tinha alguma facilidade em lidar.

Antes de iniciarem a apresentação, a PI solicitou que pensassem naquilo que seria relevante mencionar sobre cada um, aquilo que gostariam que as crianças no Nepal soubessem sobre cada um deles. A par disto, solicitou também que pensassem na forma como o iam fazer, ou seja, a importância da escolha do balão tendo em conta a intenção do falante.

Por último, mas não menos importante, a PI alertou ainda para outros aspetos a ter em conta, a escolha da personagem, que deveria ser uma personagem com a qual se identificassem fisicamente, e a escolha do cenário, que deveria estar relacionado com o gosto de cada um, de modo a que o conjunto funcione como um complemento ao texto escrito.

Cada par contou com um computador à sua disposição para poder realizar a sua tira.



**Figura 9** - Imagem representativa da atividade – *“Quem somos”*.

---

5 Toondoo – Toondoo é uma ferramenta que propicia a produção de histórias de banda desenhada, sendo um importante recurso para o trabalho pedagógico. *Toondoo*; Educopedia; Acedido Online in: <http://oaeducopedia.blogspot.pt/2011/11/o-que-e-toon-doo.html>; Consultado Online: 12 de abril de 2018.

### Interpretação dos resultados obtidos

No decorrer da conversa com o PQ, a turma procurou saber algumas informações sobre as crianças que se encontram no Campo Esperança, de modo a ficar a conhecer melhor as suas rotinas e os seus gostos.

Dado que eles sabiam alguma coisa sobre as suas vidas, foi-lhes pedido para refletir sobre o contrário, as crianças no Nepal não sabiam nada sobre eles, e foi então que a BR referiu:

BR: - Devíamos fazer um texto a apresentar-nos, assim eles também ficavam a saber alguma coisa sobre nós.

Assim surgiu o mote para lançar a próxima atividade de escrita contextualizada, criar uma banda desenhada onde se apresentassem, principalmente onde constasse o nome, idade e o que gostam de fazer, podendo incluir mais alguma informação que considerassem relevante.

De seguida, a PI alertou para o facto da escolha da personagem ser muito importante, pois deviam optar por uma que tivesse características físicas semelhantes a eles, ao que o RP constatou:

**“RP: - Professora a personagem tem de ser muito parecida connosco, porque assim eles vão ficar a saber mesmo como nós somos”.**

Esta atividade foi desenvolvida a pares, uma vez que não existia computadores suficientes para todos, sendo que cada par se tinha de apresentar numa tira de banda desenhada.

A turma ficou muito motivada com a atividade e apesar de já não ser a primeira vez que contactavam com a ferramenta “Toondoo”, o entusiasmo e o deslumbramento pelos cenários e pela vasta diversidade de personagens e adereços que o programa oferece foi notório, levando a que os alunos se preocupassem mais com a parte gráfica do que propriamente com a parte escrita, o que não era o pretendido.

De todas as atividades implementadas esta foi a que a maior parte dos alunos sentiu mais dificuldades, pois não conseguiam entender o objetivo pretendido, apresentarem-se através de uma banda desenhada, o que fez com que descurassem a importância do texto escrito. Contudo, houve grupos que entenderam o pretendido tal como podemos ver na figura abaixo.



Figura 10 - Apresentação elaborada por um par no programa “Toondoo”



### ***“Os desenhos animados e nós”***

**Objetivo geral:** criar uma pequena história partindo de um episódio dos desenhos animados visualizados em casa.

**Descrição:** para a quarta atividade do plano de intervenção e depois de conhecer cada vez melhor os gostos das crianças, a PI propôs que cada aluno, em casa, visualizasse um episódio dos desenhos animados a seu gosto e que posteriormente efetuasse um pequeno resumo onde registasse os aspectos mais importantes.

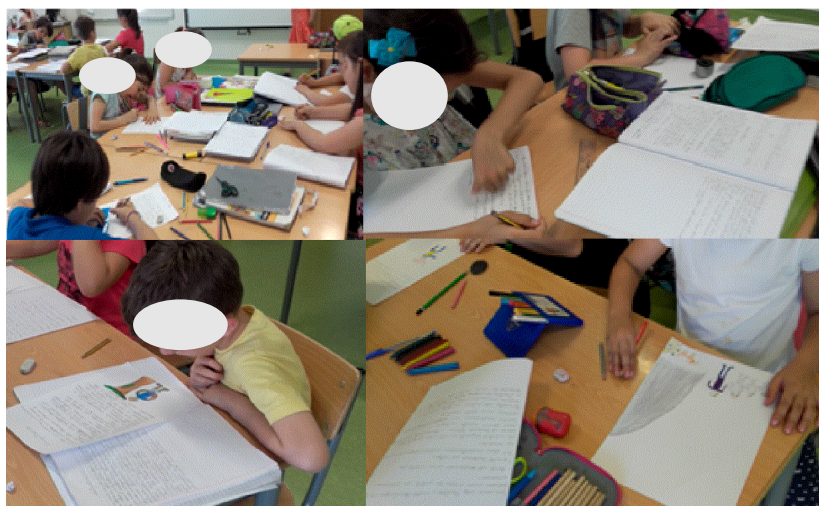
No dia seguinte, quando questionados sobre quem tinha realizado o trabalho de casa, todos responderam afirmativamente, porém muito curiosos.

Chegou então o momento de desvendar o porquê de tal pedido. Para isso, a PI começou por colocar pequenas questões que fizeram com que fossem elas a reveladas a mistério: “Gostaram de ver os desenhos animados? Quem não gosta de ver desenhos animados? Será que todas as crianças têm essa possibilidade? O que é que será que nós podemos fazer?”.

O grupo rapidamente concluiu que nem todas as crianças tinham as mesmas oportunidades, mas, para colmatar esse aspeto cada um podia recriar por escrito o episódio que tinha visto, de modo que quando as crianças do Nepal tivessem o livro pudessem tomar conhecimento de uma série de episódios.

Para isso, a PI distribuiu uma folha a cada criança, uma vez que esta atividade era individual.

Tendo em conta o resumo que tinham elaborado e alguns aspetos que ainda se recordavam cada um elaborou a sua recriação. À medida que iam terminando iniciavam a ilustração.



**Figura 11** - Imagem representativa da atividade – “Os desenhos animados e nós”.

## **Interpretação dos resultados obtidos**

A PI iniciou a atividade questionando os alunos se todos tinham feito os trabalhos de casa, o resumo de um episódio dos desenhos animados, ao que todos responderam afirmativamente.

Após o diálogo inicial, a PI perguntou aos alunos o que poderiam fazer com os resumos que tinham elaborado em casa, ao que a turma rapidamente respondeu que os poderiam transformar numa história para incluir no livro que estavam a elaborar, tal como comprova o seguinte diálogo:

**“PI: - O que é que acham que podemos fazer com os resumos?**

**DM: - Podemos transformá-los numa história para o nosso livro.**

**PI: - E vocês acham isso importante? Acham que os meninos do Nepal iam gostar de ler essa história?**

**BR: - Sim, porque eles não conhecem e não veem estes desenhos animados.**

**DC: -Mas professora temos de contar tudo porque se não eles não percebem.**

**PI: -Exatamente, vocês vão ter de contar os pormenores todos e tudo aquilo que se lembram do episódio”.**

Terminada esta fase inicial, a turma procedeu à atividade de escrita contextualizada, sendo que importa referir que não sentiram dificuldades em desenvolver esta atividade, uma vez que tinham por base o resumo. Mesmo os alunos com necessidades educativas especiais realizaram a atividade, adaptada ao seu nível, mas também eles viram um episódio dos desenhos animados e fizeram uma pequena história com orientação.

O fator motivação influencia o trabalho dos alunos o que se refletiu nos seus resultados finais, tal como se conseguiu constatar mais uma vez, que quando os alunos trabalham motivados, estes alcançam melhores resultados.

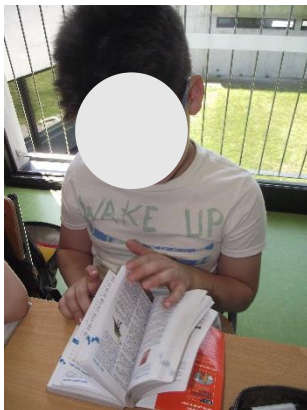
Contudo, o grau de motivação não é igual para todos, daí ser fundamental o *“feedback”* positivo por parte do professor, influenciando positivamente o trabalho dos alunos, uma vez que aqueles que demonstram menos interesse e gosto pela escrita precisam de mais *“feedbacks”* positivos servindo de incentivo e motivação, o que se refletiu no decorrer desta atividade, pois os alunos que demonstravam maior desinteresse face à escrita necessitaram de mais reforços positivos.

O conceito de texto longo também esteve presente, assim como o de competição, pois foi notório que havia alunos que manifestavam vontade de escrever textos ainda mais longos que os colegas, comparando por isso a dimensão do texto escrito e do número de páginas utilizadas.

Sendo esta uma atividade de escrita manual, os alunos revelaram muito cuidado ao redigir as suas histórias de modo a apresentarem o texto limpo e sem manchas.

Mais uma vez a turma demonstrou preocupação com os títulos e com a correção ortográfica, sendo que sempre que tinham dúvidas em escrever alguma palavra perguntavam ou

então recorriam autonomamente ao dicionário, ferramenta que passou a ser uma constante nas suas mesas.



**Figura 12** - Imagem representativa da utilização do dicionário.

Após acabarem as suas redações, as crianças iniciavam logo a ilustração, sendo para elas algo fundamental, que serve de complemento à história. O cuidado demonstrado foi notório, uma vez que até utilizaram a régua para tornarem as suas ilustrações ainda mais minuciosas. A maior parte das vezes, a motivação era tanta que apesar de terem relido o texto após o terem escrito, voltavam a fazê-lo, depois de terminarem a ilustração, para se assegurarem de que estava tudo correto.



**Figura 13** - Imagem representativa da minúcia da ilustração.



**Figura 14** - Imagem representativa da releitura do texto.

No final da atividade e ao mesmo tempo que entregavam os textos, a PI questionou individualmente cada aluno, perguntando se estavam cansados e se queriam continuar a participar em atividades de escrita. As respostas foram muito positivas, uma vez que os alunos referiram que escrever afinal é divertido, “estou a gostar muito de escrever, não estou nada cansado, espero que estas atividades continuem, escrever assim é mais fácil”.

A PI aproveitou o momento e questionou o DC, um dos alunos que não escrevia nem quando solicitado pela titular de turma.

**“PI: - Antes de começarmos estas atividades tu gostavas de escrever? Podes dizer a verdade.**

**DC: -Não, não gostava, mas agora já gosto um bocadinho, porque afinal até é divertido”.**

## “Ginásio da Escrita 2”

**Objetivo geral:** elaborar uma produção escrita em pares.

**Descrição:** para além de ter o nome em comum com a primeira atividade, esta seguiu os mesmos moldes e também aliou a

componente escrita à desportiva.

Para iniciar a atividade, a PI encaminhou a turma até ao espaço exterior e explicou-

**Quadro 6 - Palavras inscritas nos cartões**

<b>Mochila</b>	<b>Lupa</b>	<b>Morangos</b>	<b>Águia</b>	<b>Binóculos</b>
Búzio	Tulipa	Piano	Fado	Pião
Mota	Aquário	Dente	Serra da estrela	Prédio
Relógio	Mar	Microscópio	Borboleta	Praia
Patins	Navio	Cão	Canoa	Castelo
Telefone	Camelo	Avião	Livro	Deserto
Príncipe	Bicicleta	Escola	Árvore	Bombeiro
Computador	Escada	Rã	Sol	Coração
Cadeira	Óculos	Rebuçado	Sapateiro	Professor

lhes que precisava da sua ajuda para recolher todos os cartões dispersos pelo espaço (previamente colocados por ela), no menor tempo possível, e que à medida que fossem recolhendo os cartões deviam segurá-los na mão de modo a que no final cada um tivesse em seu poder aqueles que recolheu. A turma acedeu ao pedido e rapidamente recolheu todos os cartões, mesmo aqueles que se encontravam mais escondidos.

Depois da componente desportiva ter sido posta à prova, a PI explicou aquilo que se seguia solicitando inicialmente que se juntassem a pares (os mesmos pares das atividades anteriores). Posteriormente, questionou a turma sobre a funcionalidade dos cartões, ao que eles responderam que seria para elaborar uma história, tal como no “Ginásio da Escrita 1”. A PI acrescentou ainda que nessa produção escrita tinham de utilizar todas as palavras que o par tinha recolhido.

Posto isto, regressaram à sala e organizaram-se a pares enquanto a PI distribuía uma folha a cada grupo.

Antes de iniciarem a produção escrita, a PI ouviu as ideias prévias de cada grupo, de modo a cada um delinear um fio condutor para cada história.



**Figura 15 - Imagem representativa da atividade – “Ginásio da Escrita 2”.**

### Interpretação dos resultados obtidos

À semelhança do que aconteceu na primeira atividade, esta também começou com uma pequena componente desportiva, aliada a um pouco de competição. Após a explicação da atividade, os alunos estavam ainda mais motivados e queriam ajudar a recolher todos os cartões espalhados na zona do parque e é aqui que se colocou à prova a componente desportiva aliada à competição, pois o objetivo era recolher o maior número possível de cartões. Estes foram os ingredientes necessários para estimular a turma de modo a participarem em tudo o que lhes foi proposto.

Após terminarem de recolher todos os cartões coloridos a PI questiona a turma sobre a sua funcionalidade:

**“PI: - Para que é que será que vão servir estes cartões**

**BR: - Para escrevermos uma história como fizemos no ginásio da escrita.**

**PI: - E porque é que vocês querem escrever uma história?**

**MG: - Para pôr no livro. Para termos mais.**

**PI: - Por mim parece-me uma boa ideia. Todos concordam?**

**Todos: -Sim”.**

De regresso ao interior, a turma organizou-se nos mesmos grupos da primeira atividade e a PI explicou que tal como já tinham referido a atividade seria como no *“Ginásio da Escrita 1”*, sendo que as palavras recolhidas pelo grupo são obrigatórias na história.

As ideias começaram a surgir e quando a PI perguntou a cada grupo o que estavam a pensar escrever eles já tinham criado uma história com um fio condutor, que nem precisaram de ajuda para estruturar o pensamento. A prática neste tipo de atividades era cada vez maior, sendo a criatividade com que elaboravam a história reflexo disso mesmo, sendo de referir a criatividade de um grupo que tinha apenas três palavras: cão, telefone e camelo. Daqui surgiu a história de um camelo que andava na universidade e que se casou com uma cadela com quem teve um filho, um cão chamado, *“Camelocão”*. Quando a PI os questionou sobre o porquê do nome *“Camelocão”* o grupo respondeu que era o conjunto dos dois nomes, camelo e cão. Nesta atividade a turma já criou histórias mais elaboradas, onde a aventura e o mistério estiveram presentes, não faltando uma boa dose de criatividade. Mais uma vez a turma demonstrou cuidado com as marcas do diálogo e com a acentuação, sendo que, sempre que tinham dúvidas questionavam os colegas ou recorriam ao dicionário (como fizeram para a palavra universidade, conquistado).



**Figura 16** - Imagem representativa da utilização do dicionário pelos pares.



Porém, por vezes, não era necessário recorrer a nenhuma destas alternativas pois entre o grupo ajudavam-se mutuamente e caso necessário o aluno que não estava a escrever soletrava as palavras ao colega, caso soubesse.



**Figura 17** - Imagem ilustrativa da cooperação entre os grupos no momento da redação.

Outro aspeto que tiveram em conta foi a correção científica daquilo que estavam a escrever, tal como se pode constatar pelo seguinte diálogo:

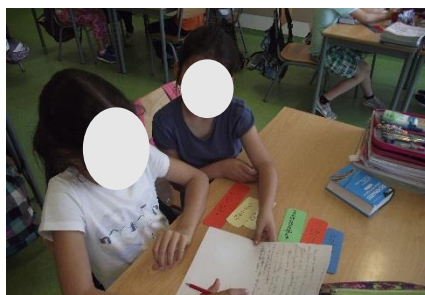
**“RA: - Alguém sabe como se chama um conjunto de camelos?  
DS: - É cáfila”.**

Porém este não foi o único grupo a não querer escrever informações erradas, sendo que houve outros que pediram para fazer uma pesquisa rápida no computador da sala de modo a esclarecer todas as dúvidas que tinham, como é o caso do nome da ponte onde ocorreu o atentado de Londres.



**Figura 18** - Imagem representativa das pesquisas realizadas durante as redações.

Antes de iniciarem a ilustração os grupos releeram as histórias de modo a verificar se não havia erros, porém apesar deste cuidado verificaram-se alguns.



**Figura 19** - Imagem representativa dos momentos de releitura.

### ***“Escrever num minuto...”***

**Objetivo geral:** criar um momento de escrita criativa.

**Descrição:** a última atividade do plano de intervenção educativa encerrou este leque de atividades com “chave de ouro”. Para esta atividade, a PI começou por explicar aos alunos que iam ter um momento de escrita diferente do habitual, onde cada aluno tinha de escrever durante um minuto sem levantar o lápis do papel, escrevendo sob a orientação que pretendesse e aquilo que quisesse, sendo que, quando estivessem sem imaginação deveriam escrever apenas letras, porém tinha de estar sempre a escrever, pois uma vez que levantasse o lápis do papel não poderia recomeçar. Enquanto o cronómetro colocado pela PI contou um minuto, as crianças escreveram livremente, da forma que pretenderam.

Quando terminaram, foram questionados sobre o que tinham escrito e tal como era de esperar, já não sabiam, daí a PI sugerir que fizessem um caça à palavra. Para isso, forneceu uma lupa a cada um, para mais facilmente encontrarem as palavras, como verdadeiros detetives. Solicitou também que à medida que iam encontrando as palavras elaborassem uma lista com as mesmas.

Para finalizar, solicitou que se organizassem a pares (os mesmos das atividades anteriores) e elaborassem uma produção escrita, onde tinham de englobar todas as palavras que constavam na lista de cada um.

Tal como era de esperar, e já vinha sendo hábito, a ilustração também teve um lugar de destaque nesta atividade. À medida que cada par terminava a sua história iniciava logo de seguida a ilustração, como se esta fosse um complemento àquilo que tinham escrito.



**Figura 20** - Imagem representativa da atividade – “Escrever num minuto...”

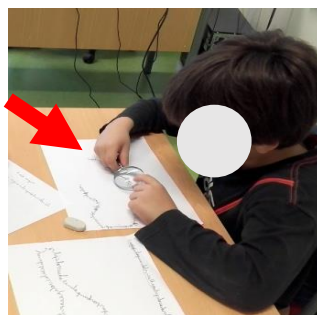
## Interpretação dos resultados obtidos

Inicialmente esta foi a atividade que causou mais estranheza junto dos alunos, pelo aspeto de terem de escrever sem levantar o lápis do papel e sem parar durante um minuto. O facto de escreverem sem parar, implicava escrever as palavras todas juntas sem que fosse possível decifrá-las à primeira vista. A estranheza foi tanta que o grupo não estava a conseguir concretizar o que lhes tinha sido proposto, sendo por isso necessário fazer uma pequena demonstração para posteriormente cada um fazer o seu.



**Figura 21-** Imagem representativa do decorrer da atividade

Tal como era esperado, depois de escreverem não conseguiam decifrar quais as palavras que estavam escritas, daí a necessidade de a PI lhes facultar uma lupa que funcionou também como fator motivacional.



**Figura 22** - Imagem representativa da utilização da lupa.

À medida que iam encontrando as palavras a PI pediu para fazerem o respetivo registo, sendo que a turma rapidamente referiu que eram as palavras a incluir na próxima história.

Com o decorrer das atividades o gosto pelo escrita aumentou, o que se refletia logo na fase inicial de cada atividade, onde a PI já nem tinha de explicar tudo o que era pretendido, uma vez que, eles próprios já percebiam e começavam logo a idealizar uma história, que cada vez mais incluía elementos de fantasia e onde a criatividade não tinha limites, sendo por vezes notório que



recorriam a pormenores que se lembravam de outras histórias que tinham ouvido ou que tinham lido, para incluir nas suas tornando-as mais “ricas” e completas.

A preocupação com a edição do texto também esteve presente e onde mais uma vez a maior parte dos alunos, de forma autónoma, colocou a folha branca que a PI distribuiu em cima do caderno de modo a que conseguissem ver as linhas do caderno, evitando assim dobras e manchas na folha.



**Figura 23** - Imagem representativa da preocupação com a edição do texto.

Apesar de saberem que esta era a última atividade de escrita contextualizada em que iam participar, não deixaram de se empenhar como se fosse a primeira, tendo em conta todos os aspetos que desde o início tinham um especial destaque, como a correção ortográfica e a colocação correta dos sinais de pontuação.

Tal como já vinha sendo hábito, após terminarem as suas redações iniciavam as ilustrações, cada vez mais cuidadas e elaboradas.



**Figura 24** - Imagem representativa de algumas ilustrações.

### ***“Escrevo em casa”***

**Objetivo geral:** incentivar a escrita autónoma em contexto informal de escola.

**Descrição:** a atividade, *“Escrevo em casa”*, procurou incentivar os alunos a escrever também em contexto informal de escola, uma vez que a escrita era o seu grande problema. O grupo em questão não gostava de escrever, nem o fazia mesmo quando solicitado pela docente.

Após surgir a ideia de criar um livro com histórias elaboradas pelos alunos, para enviar para o Nepal, a PI, foi despertando nos alunos o gosto pela escrita, para além da sala de aula.

Este incentivo era diário e todos os dias referia a importância de escrever pequenas histórias, reais ou imaginárias, para incluir no livro.

A escrita começou a ser contagiante e vista pelos alunos como um processo divertido, o que os estimulava a escrever autonomamente em contextos informais.

### **Interpretação dos resultados obtidos**

Desde o início que o grupo em estudo demonstrou, várias vezes, pouco interesse e desmotivação na realização de tarefas de escrita, independentemente do tema abordado, ou do tipo de texto. O desinteresse estava sempre presente.

Contudo, à medida que iam participando nas atividades de escrita contextualizada os alunos demonstravam mais interesse em escrever. Prova disso mesmo é esta atividade que veio comprovar o envolvimento dos alunos e corroborar os resultados obtidos ao longo das várias atividades, uma vez que, os alunos começaram a escrever autonomamente fora da sala de aula e sem um cariz obrigatório.

Para além dos textos produzidos nas atividades de escrita contextualizada, a PI conseguiu recolher um total de trinta e três textos, elaborados pelos alunos fora da sala de aula, o que demonstra vivamente a sua motivação e evolução perante o processo de escrita.

Estes textos abordaram temas muito diversos, uma vez que, não tinham qualquer tipo de elemento obrigatório, eram completamente livres, e ao gosto de cada aluno.

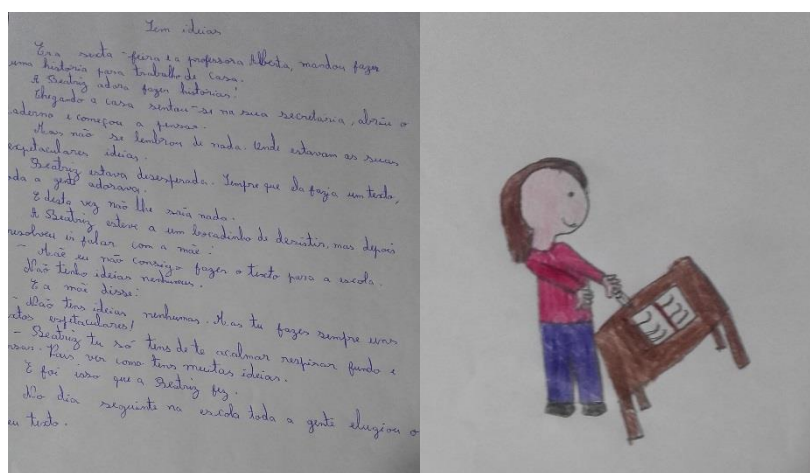
Desses trinta e três textos constam: quinze textos narrativos, cinco textos poéticos, quatro textos informativos e nove receitas.

Analisando agora as redações mediante cada tipo de texto podemos concluir o seguinte:

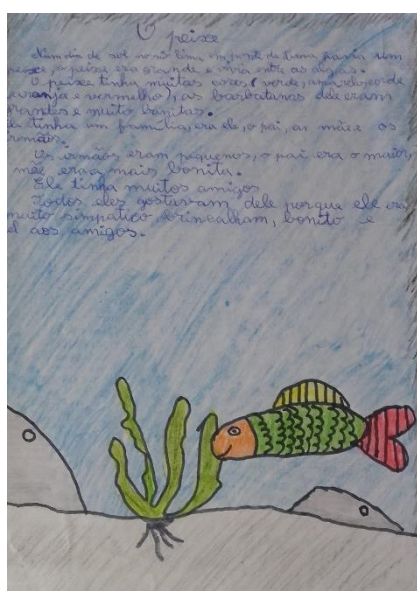
- **Textos narrativos:**

Os textos narrativos que os alunos escreveram falavam de diversos temas, porém podemos destacar os animais e a amizade, como sendo o tema que se verifica num maior número de redações.

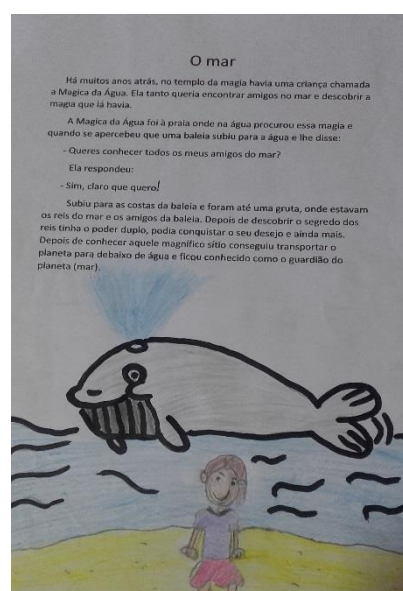
Estes textos foram elaborados à semelhança do que os alunos vinham a desenvolver nas atividades de escrita contextualizada, uma vez que se preocuparam com os mesmos aspetos: como é o caso da correção ortográfica, onde os alunos procuraram escrever sem erros; dos sinais auxiliares de pontuação, onde demonstraram muito cuidado em aplicar as marcas de diálogo; da ilustração, uma vez que todos os textos foram entregues à PI acompanhados de sua ilustração; e da apresentação do texto, uma vez que os alunos tiveram o cuidado de entregar o texto numa folha limpa e sem riscos. É ainda de salientar que dos quinze textos, três foram escritos a computador.



**Figura 25** - Texto elaborado pela aluna MS.



**Figura 26** - Texto elaborado pelo aluno SS.



**Figura 27** – Texto elaborado pelo aluno JL.

- **Textos poéticos:**

O texto poético é um tipo de texto pelo qual os alunos manifestam algum agrado, daí terem opado por este tipo de texto nas suas redações livres.

Ao analisarmos estes tipos de texto, verificou-se que os alunos tiveram o cuidado de obedecer à estrutura do mesmo (elaboraram estrofes de quatro versos - quadras).

Também aqui constatou-se que os alunos escreveram sobre diversos temas, contudo é de destacar um texto poético, em que o tema é o Nepal e a destruição provocada pelo terramoto.

Para além do cuidado com a estrutura do texto, também tiveram em atenção a sua apresentação e a ilustração, pois todos os textos poéticos vinham acompanhados de uma.

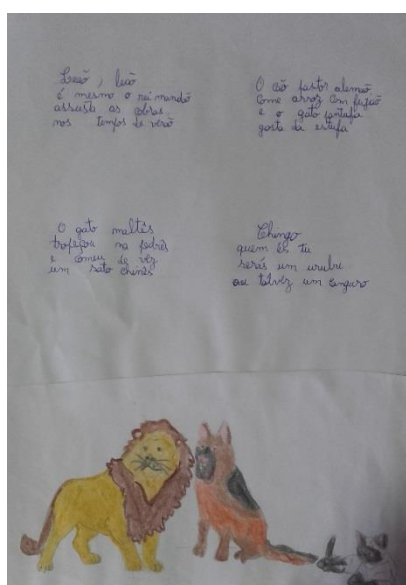


Figura 28 - Texto elaborado pela aluna MC.

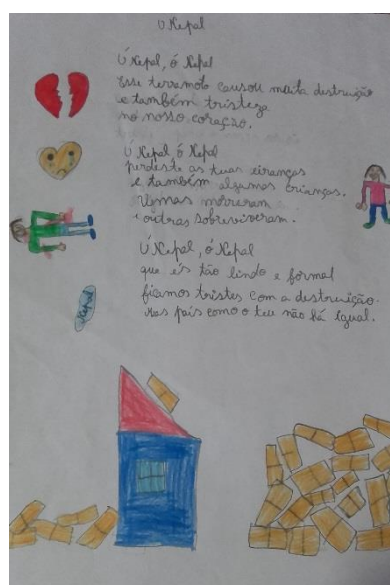


Figura 29 - Texto elaborado pela aluna CR.

- **Textos informativos:**

Desde o início que a turma manifesta uma grande curiosidade sobre os animais, nomeadamente sobre as suas características e o seu habitat, daí terem optado pelos textos informativos, para escreverem sobre algum animal que lhes despertasse interesse.

Ao escreverem este tipo de texto, os alunos manifestaram algumas preocupações, como é o caso da correção científica, sendo que para isso, antes de iniciarem a sua redação elaboraram uma pequena pesquisa sobre o animal em questão.

Também aqui, os alunos manifestaram cuidado com a correção ortográfica, a estrutura do texto, a sua apresentação e ilustração, sendo aqui de referir que houve alunos que retiraram a imagem da internet, para melhor complementar a informação mencionada.

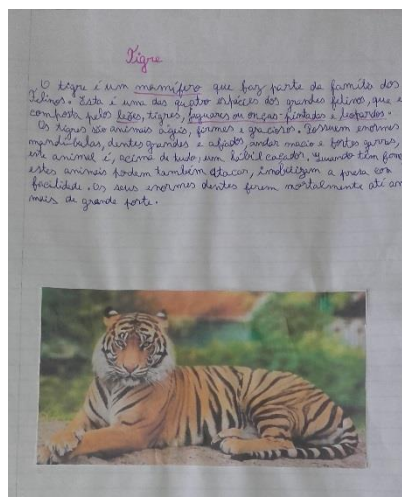


Figura 31 – Texto elaborado pela aluna SS.

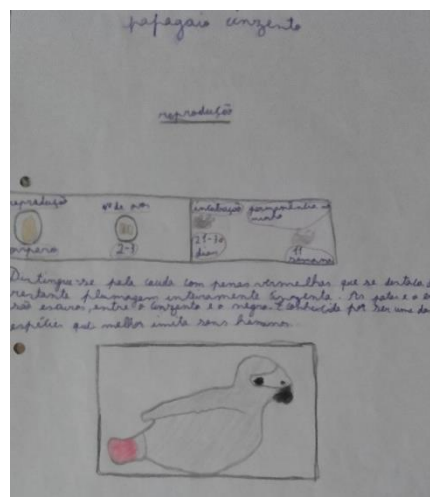


Figura 30 - Texto elaborado pelo aluno DC.

### • Receitas:

As receitas foram outro tipo de texto que mereceu destaque principalmente por parte das alunas.

Estas receitas são receitas verdadeiras e que resultaram de uma pequena recolha junto dos seus familiares. Contudo, houve ainda alunas que entraram num imaginário e elaboraram uma receita para a amizade.

Também neste tipo de texto manifestaram cuidado com a sua estrutura (ingredientes e modo de preparação) e com a correção ortográfica.

Neste caso, a ilustração também mereceu um destaque especial, sendo que procuraram ilustrar, o mais parecido possível, o produto final da receita.

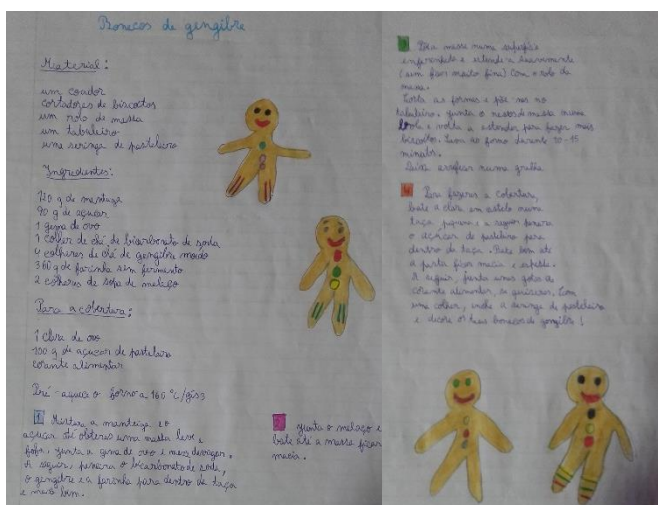


Figura 32 - Texto elaborado pela aluna AL.

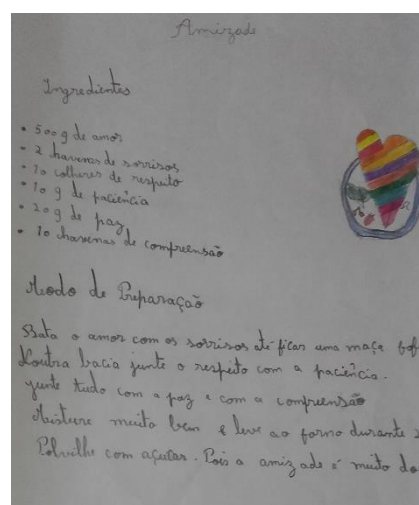


Figura 33 - Texto elaborado pela aluna BP.

## **Fase C - Eficácia do Plano de Intervenção Didática**

### ***“Todos a escrever 2”***

**Objetivo geral:** aferir os conhecimentos dos alunos relativamente à escrita

**Descrição:** à semelhança do que aconteceu na primeira atividade, esta decorreu na última semana de regência, tendo sido também realizada coletivamente.

Tal como no questionário inicial, a PI leu-o na íntegra de modo a esclarecer todas as dúvidas da turma, porém, como ninguém manifestou dificuldades, seguiu-se o seu procedimento.

Este questionário era idêntico ao inicial, sendo que, a única diferença eram as questões finais “O que é que achaste de todas as atividades de escrita em que participaste?; Depois de todas as atividades de escrita em que participaste consideras que gostas mais de escrever? Porquê?”, colocadas propositadamente com o intuito de apurar a opinião dos alunos acerca das atividades de escrita em que tinham participado.

### **Interpretação dos resultados obtidos**

O questionário foi o primeiro e o último instrumento de recolha de dados a ser posto em prática, permitindo assim recolher as ideias e opiniões dos alunos, antes de participar nas atividades de escrita e após a sua participação, o que possibilita a confrontação dos resultados obtidos, através da comparação das respostas dos alunos.

As conclusões desta confrontação permitiram constatar se a turma se encontra mais motivada para a escrita ou não.

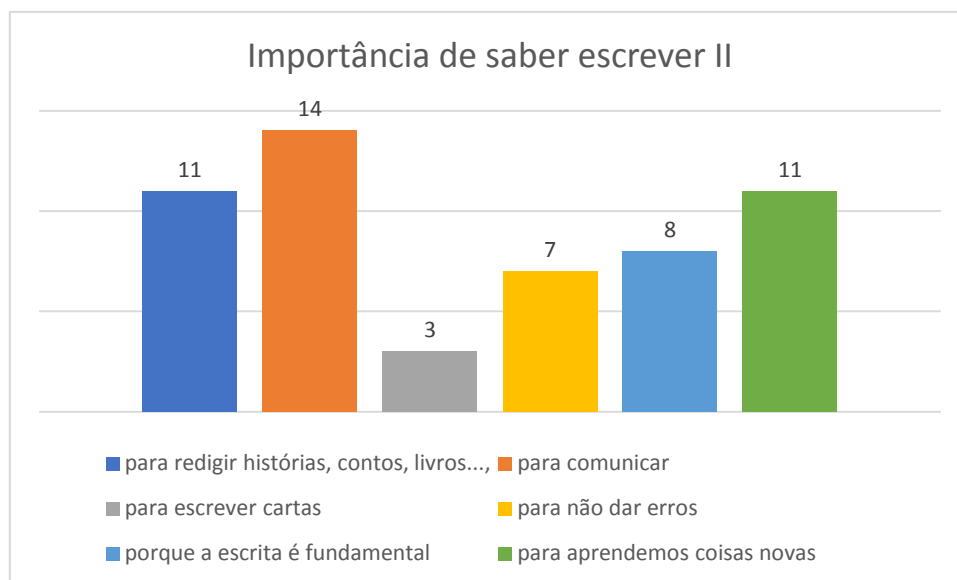
Tal como o questionário inicial, o final começou com a mesma questão, uma das mais importantes para o presente estudo.

Analisando as respostas, catorze em vinte e dois alunos (número total de alunos questionados) afirmam que é importante escrever porque é uma forma de comunicar, e onze referem que é importante saber escrever porque isso permite escrever diversos tipos de texto.

Há ainda onze alunos que referem que é importante saber escrever porque isso permite adquirir conhecimentos, sendo que, oito referem a escrita como algo fundamental e sete afirmam ainda que é importante saber escrever para não dar erros.

Tal como no questionário inicial, as respostas dos alunos foram categorizadas, como se pode verificar no gráfico, uma vez que esta era uma pergunta de resposta livre.





**Gráfico 7** - Importância de saber escrever II.

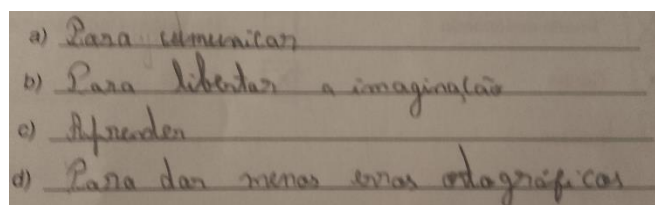
### Confronto de dados:

Comparando estes dados com os recolhidos na Fase A, constatamos que as diferenças são notórias, uma vez, que agora os alunos já apontam a comunicação como o aspeto mais importante de saber escrever, desconstruindo um pouco a ideia de que é importante saber escrever para escrever cartas. Estes dados sofreram alterações, porque com o passar do tempo o grupo percebeu que as cartas são uma forma de comunicar.

Atualmente os alunos consideram que é tão importante saber escrever para redigir diversos tipos de texto como para aprender coisas novas, contrariamente ao que tinham afirmado na Fase A.

Depois de todas as atividades de escrita em que participaram, o grupo apresenta outra noção da importância deste processo tão valioso e fundamental para o dia-a-dia, sendo por isso que afirmam que é importante saber escrever para não dar erros ortográficos. Esta ideia está também relacionada com o facto de que quando escrevemos fazemo-lo para um público específico, daí ser importante escrever sem erros para que quem lê perceba a mensagem.

Tal como referido na Fase A, as respostas dos alunos foram categorizadas de modo a facilitar a interpretação dos dados, contudo houve umas respostas que merecem ser salientadas, como é o caso da resposta “é importante saber escrever porque é uma forma de libertar a imaginação, e é uma forma de



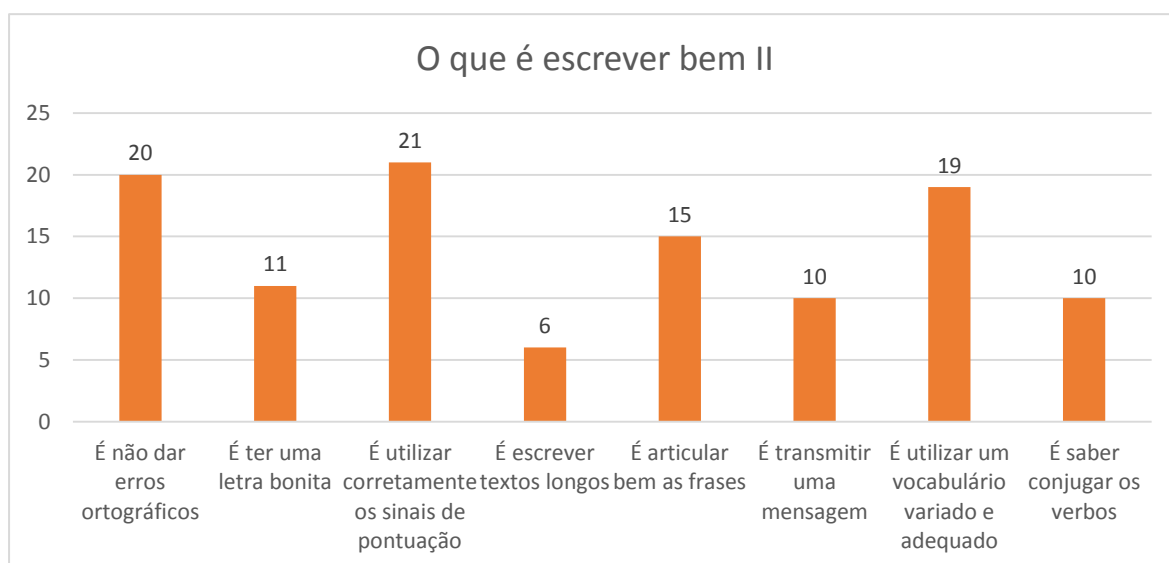
**Figura 34** - Resposta dada pela aluna MS à questão 1.

expressarmos os nossos sentimentos, particularmente o amor”. Esta resposta permite concluir que para este aluno a importância de saber escrever está associada à expressão e à liberdade que isso nos confere.

Em relação à opinião das crianças, no que refere ao que é saber escrever bem, podemos constatar que num total de vinte e dois alunos, número de crianças a quem foi aplicado o questionário, vinte e um consideram que escrever bem é utilizar corretamente os sinais de pontuação, vinte que escrever bem é não dar erros ortográficos, dezanove que é utilizar um vocabulário variado e adequado e quinze que é articular bem as frases.

Já em menor número, onze alunos afirmam que escrever bem é ter uma letra bonita e dez referem que é transmitir uma mensagem e saber conjugar os verbos.

Através destes dados, pode-se concluir que a turma já revela uma noção mais clara do que é escrever bem, uma vez que, assinalaram como resposta correta aquelas afirmações que realmente melhor se adequam.



**Gráfico 8** - O que é escrever bem II.

#### **Confronto de dados:**

Comparando agora os dados recolhidos em ambas as fases, podemos constatar que houve algumas diferenças, contudo umas mais acentuadas do que outras.

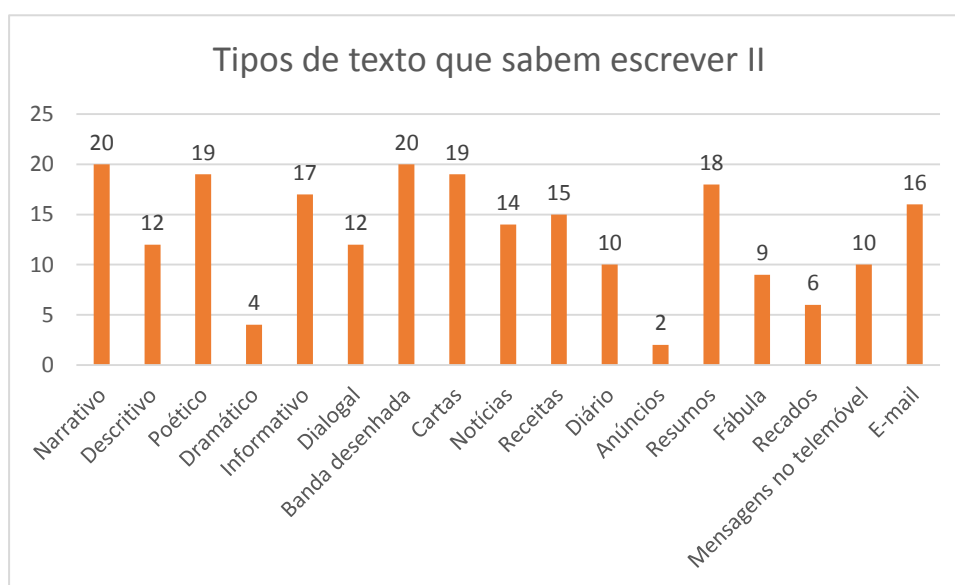
Inicialmente, dezanove em vinte e dois alunos afirmaram que escrever bem é ter uma letra bonita, sendo que agora na Fase B, este dado sofreu uma grande alteração, passando apenas a ter relevância para exatamente metade do grupo (onze alunos). Este aspeto permite apurar que após



terem participado nas atividades de escrita contextualizada alteraram a sua opinião em relação a este tópico, uma vez que assimilaram que para escrever bem não é essencial ter uma letra bonita, mas sim ter em conta todas as regras e particularidades da escrita.

Em relação ao tipo de texto que sabem escrever, estes revelam aptidão para escrever todos os tipos de texto, destacando-se: o texto narrativo e a banda desenhada, uma vez que foi o tipo de texto que vinte num total de vinte e dois alunos afirmaram saber escrever.

Há ainda dezanove alunos que referem que sabem escrever textos poéticos e cartas, sendo que apenas quatro alunos referem saber escrever textos dramáticos e anúncios.



**Gráfico 9** - Tipos de texto que referem saber escrever II.

#### **Confronto de dados:**

Comparando os dados recolhidos em relação aos tipos de texto que sabem escrever, observamos algumas diferenças, nomeadamente no que diz respeito à banda desenhada e ao e-mail, onde de nove e sete alunos respetivamente, passamos a ter uma taxa de resposta de vinte alunos para a banda desenhada e dezasseis alunos para o e-mail. Este aumento exponencial está relacionado com o facto de estes dois tipos de texto serem lecionados no mesmo período em que decorreu este estudo. O mesmo acontece com as notícias e com as receitas, que foram outro dos tipos de texto explorados pelos alunos, ainda que com menor incidência.

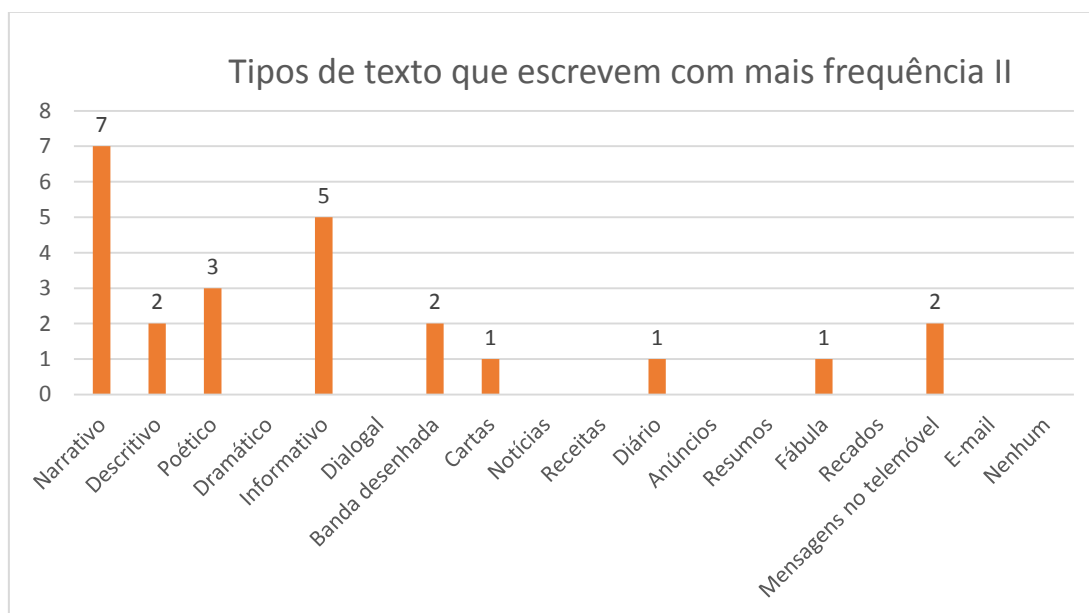
Em relação aos restantes tipos de texto, não sofreram grandes alterações, à exceção do texto narrativo, que passou de uma taxa de resposta de treze para vinte alunos, quase a totalidade

dos inquiridos. Este aumento está relacionado com todo o trabalho desenvolvido na fase B, onde os alunos redigiram diversos textos narrativos.

No que refere ao tipo de texto que escrevem com mais frequência, a turma refere o texto narrativo e o texto informativo, como sendo aquele que escrevem mais vezes, porém as respostas dos alunos foram muito variadas.

Tendo em consideração o gráfico acima apresentado, podemos concluir que vinte em vinte e dois alunos referiram saber escrever textos narrativos e banda desenhada, porém apenas sete e dois alunos respetivamente, mencionou fazê-lo com frequência, facto que se torna contraditório e que se verifica para outros tipos de texto.

Importa ainda referir que não houve nenhum aluno a referir que não escrevia.



**Gráfico 10** - Tipos de texto que escrevem com mais frequência II.

#### **Confronto de dados:**

Comparando os dados recolhidos em ambas as fases, podemos observar que é em relação a esta questão que se encontra a diferença relevante para este estudo.

Na Fase A, um aluno afirmou que não havia nenhum tipo de texto que escrevesse com frequência, o que já não se verifica.

Este facto permitiu-nos concluir que após todas as atividades em que participaram, no decorrer do plano de intervenção, os alunos passaram a demonstrar algum gosto pela escrita, passando a redigir textos com mais frequência e de forma autónoma.

Ainda que com pouca diferença em relação aos restantes, o grupo destacou o texto poético e a banda desenhada como sendo o tipo de texto preferido, porém tendo em conta o gráfico anterior, estes não são os tipos de texto que os alunos assinalaram como sendo aqueles que escrevem com mais frequência, o que nos permitiu concluir que os alunos muitas das vezes escrevem um determinado tipo de texto, que por diversas razões, não é o seu preferido.

Importa salientar que apesar de vivermos cada vez mais rodeados de tecnologia o grupo não aponta como tipo de texto preferido aqueles que se servem de meios tecnológicos para a sua elaboração, como é o caso do e-mail e das mensagens no telemóvel.



**Gráfico 11** - Tipo de texto preferido II.

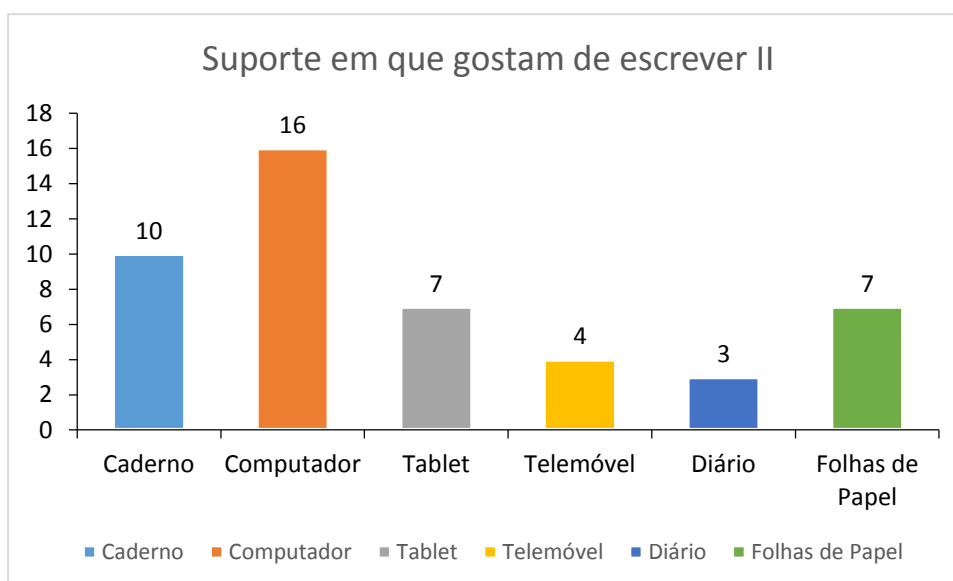
#### **Confronto de dados:**

Analisando os dados recolhidos, podemos concluir que a turma já apresenta uma opinião mais formada em relação ao tipo de texto favorito, uma vez que, já não se verifica uma grande dispersão de dados.

Os alunos revelam gostar dos tipos de texto que escrevem com mais frequência, o que nos levou a afirmar que os alunos gostam do tipo de texto que conhecem bem e estão habituados a redigir.

Os suportes de escrita que a turma mais gosta de utilizar são o computador e o caderno, sendo o diário e o telemóvel aqueles que as crianças referem como os que gostam menos, uma vez que apenas três e quatro alunos respetivamente, revelaram gosto por este suporte de escrita.

Apesar de estarmos em pleno século XXI, na designada era dos nativos digitais, este grupo ainda não é reflexo disso, uma vez que, revelaram gostar tanto de escrever num “tablet” como em folhas de papel, sendo que, o telemóvel foi dos suportes em que os alunos revelaram gostar menos de escrever, o que coincide com a informação do gráfico seguinte, onde os alunos demonstraram não gostar de escrever mensagens no telemóvel.



**Gráfico 12** -Suporte em que gostam de escrever II.

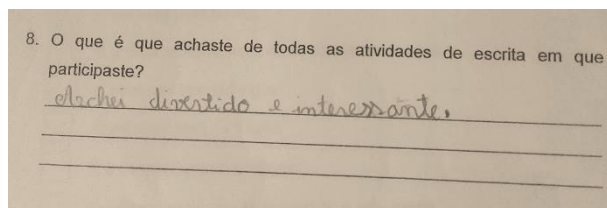
#### **Confronto de dados:**

No que diz respeito ao suporte em que gostam mais de escrever a grande diferença que pudemos apurar está relacionada com o computador, uma vez que, na Fase C passou a ser o suporte favorito dos alunos, deixando de estar em pé de igualdade com o caderno, como se constatou na Fase A.

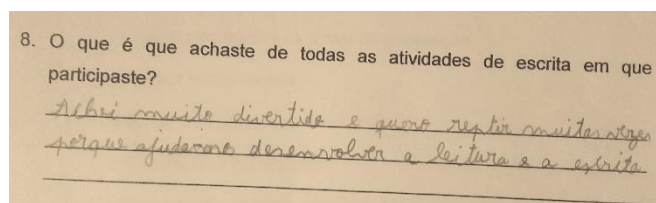
Pode-se ainda constatar que os restantes recursos tecnológicos também aumentaram a sua taxa de eleição, podendo assim, concluir que o grupo começa a demonstrar maior interesse no que diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos.

Para além de todos os dados acima analisados, o questionário contemplava tal como referido, duas questões relacionadas com as atividades de escrita contextualizada em que a turma participou.

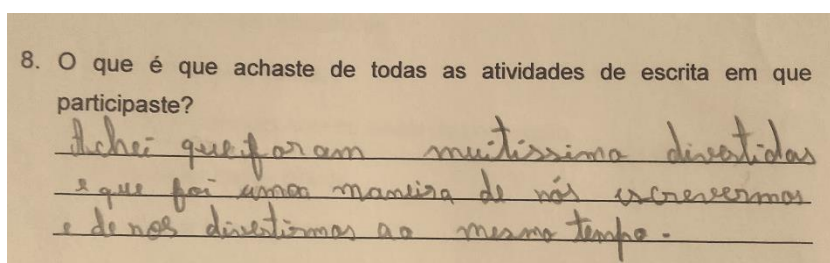
Relativamente à primeira questão “O que é que achaste de todas as atividades de escrita em que participaste?” apuramos que todos os alunos afirmaram que descobriram que escrever tinha o seu lado positivo e que era uma atividade muito interessante e que os divertia.



**Figura 35** - Resposta dada pela aluna AL à questão 8.

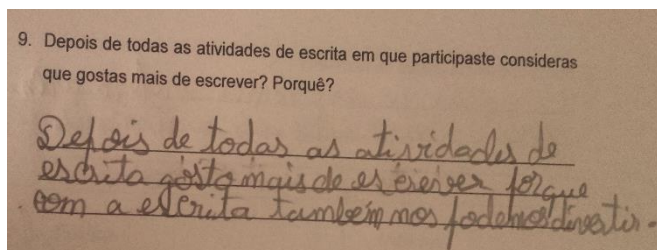


**Figura 36** - Resposta dada pelo aluno DC à questão 8.

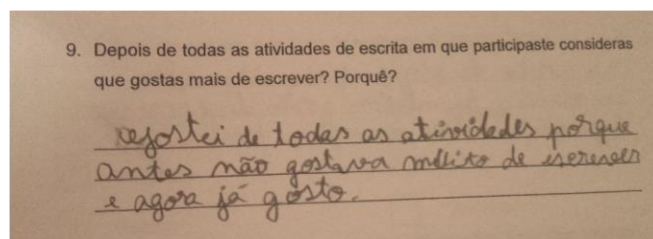


**Figura 37** - Resposta dada pela aluna MS à questão 8.

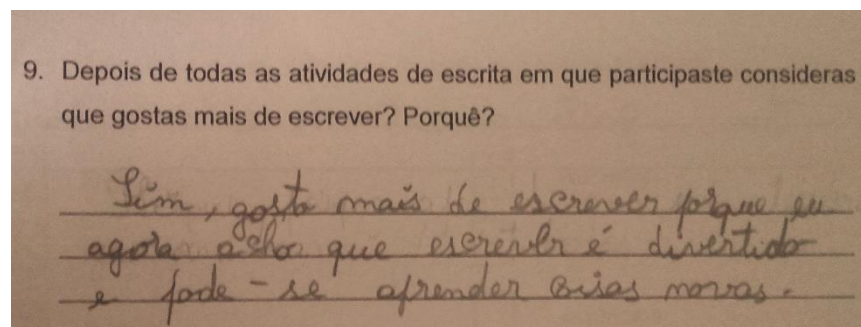
No que diz respeito à última questão “Depois de todas as atividades de escrita em que participaste consideras que gostas mais de escrever? Porquê?”, as respostas foram muito positivas, para o referente estudo, uma vez que todos os alunos afirmaram passar a gostar de escrever, incluindo os alunos que foram referindo o contrário inúmeras vezes. Alguns alunos referiram ainda que através da escrita podiam dar asas à sua imaginação e escrever sobre diversos temas, tanto reais como de fantasia.



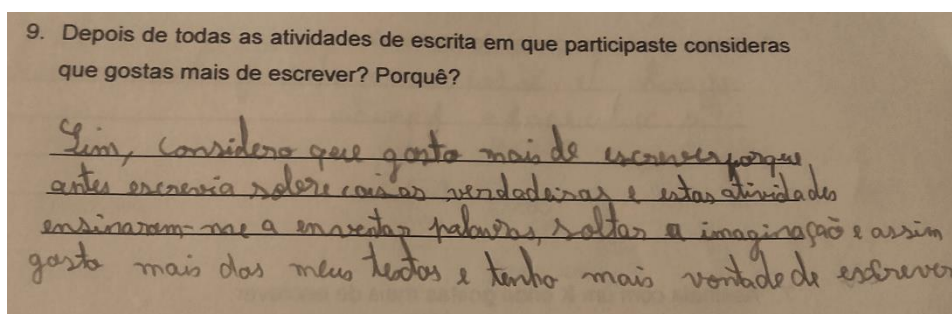
**Figura 39** - Resposta dada pela aluna BP à questão 9.



**Figura 38** - Resposta dada pela aluna SS à questão 9.



**Figura 40** - Resposta dada pela aluna MF à questão 9.



**Figura 41** - Resposta dada pela aluna MS à questão 9.

Os dados acima apresentados permitiram concluir que as atividades postas em prática na Fase B foram muito eficazes e despertaram o gosto pela escrita junto dos mais pequenos, uma vez que, os ensinou a ver com outros olhos este processo, tal como foram referindo, escrever é uma forma de se divertirem e de expressarem os seus sentimentos.

## Conclusões

Nesta secção apresentam-se as conclusões do estudo e dá-se resposta ao objetivo principal que norteou toda a investigação, bem como aos objetivos específicos que constituíram todo o seu percurso.

São, também, indicadas algumas das limitações deste trabalho e recomendações que surgiram da reflexão sobre a prática, como professora e investigadora, sendo propostas algumas ideias sobre uma possível continuação deste estudo.

As conclusões são, assim, constituídas com base numa reflexão sobre o objetivo principal e os objetivos específicos, respetivamente, definidos para a investigação:

### **Perceber se uma causa de natureza social, envolve, motiva e desenvolve nos alunos o gosto por atividades de escrita.**

Quando tive o primeiro contacto com a turma pude constatar que a escola em questão, desenvolvia vários trabalhos para a angariação de fundos para ajudar crianças no Nepal, crianças essas que viviam no campo Esperança, após terem perdido tudo devido a uma causa natural, um terramoto. Apurei também, que era um tema que os sensibilizava bastante, pois a vontade de ajudar falou sempre mais alto, bem como a vontade de saber mais sobre aquelas crianças e as suas rotinas.

Após alguma reflexão, e tendo em conta o problema que detetei no grupo, a falta de gosto e a inerente desmotivação pela escrita, tentei arranjar uma forma de conciliar as duas coisas, a causa de natureza social que tanto os movia e a desmotivação pela escrita, de modo a perceber se essa causa os envolvia e motivava a escrever. Contudo, eu queria aumentar ainda mais esse espírito de entreajuda que se sentia na turma, e foi por isso que organizei uma conversa com o PQ, um português de férias no Nepal, na altura do terramoto, e que depois de toda a destruição que encontrava à sua volta, não conseguiu regressar de imediato ao seu país, não porque isso não fosse possível ou porque não podia economicamente, pelo contrário, porque não conseguiu virar costas a todas aquelas pessoas e ficou lá para ajudar.

Esta conversa revelou-se essencial, uma vez que os alunos lhe puderam colocar todas as questões que tinham e puderam ouvir na primeira pessoa o relato de todos os acontecimentos.

Se já estavam sensibilizados com esta causa, ainda ficaram mais depois de perceber que a realidade nepalesa era muito diferente da deles. Posso mesmo afirmar que esta conversa se revelou ser a locomotiva motivacional necessária para o sucesso de todo este trabalho, pois foi após uma

reflexão sobre toda a conversa que surgiu a ideia principal, em torno da qual se desenvolveram todas as atividades de escrita.

Fazendo uma análise do trabalho desenvolvido e tendo por base o objetivo definido, podemos constatar que houve uma evolução positiva desde a primeira atividade de escrita até à última, sendo que os alunos estiveram sempre envolvidos e motivados em todas as atividades em que participaram, porém com o decorrer das redações nota-se uma constante evolução nas suas histórias, uma vez que começaram a pôr de lado as histórias reais e entraram num mundo de fantasia, que lhes permitiu dar asas à imaginação e voar até outros horizontes. Outro fator que se pode apontar como um indicador positivo é o sucessivo questionamento por parte dos alunos sobre a calendarização das atividades de escrita, uma vez que os alunos não sabiam quando iriam decorrer nem o número de atividades em que iam participar.

É ainda de salientar que no final das atividades todos os alunos revelaram alterar a sua opinião face à escrita, uma vez que afirmaram ter percebido a técnica para entrar neste jogo das palavras, pois escrever não é nada mais, nada menos do que brincar com um leque de palavras, e isso sim motiva os nossos alunos.

#### **I. Promover a produção textual contextualizada**

Todas as atividades de escrita implementadas foram atividades de escrita contextualizada, e assim surge a questão, porquê atividades de escrita contextualizada? Porque todas foram pensadas com o mesmo objetivo, produzir pequenas histórias para compilar e elaborar um livro para enviar para o Nepal para as crianças do campo esperança, ideia que surgiu da reflexão após a conversa com o PQ.

O facto de se tratar de atividades de escrita contextualizada, foi fundamental para motivar os alunos, pois eles tinham sempre presente nas suas mentes qual o objetivo principal, uma vez que este era sempre o mesmo em todas as atividades de escrita. Para além disso, outro aspeto que se revelou crucial para envolver os alunos foi o facto de haver um destinatário, pois eles sabiam que as suas histórias iam ser lidas e não iam ficar esquecidas fechadas dentro de uma gaveta. Este aspeto desencadeou outro muito importante, o cuidado que os alunos demonstraram na qualidade das produções escritas, tendo sempre vontade de reformular, corrigir e ficar bem, evidências que comprovam o seu grande envolvimento e a crescente alteração positiva que se fez notar desde o início até ao final.

A produção textual contextualizada foi essencial no decorrer de todo este projeto, uma vez que o seu objetivo envolveu de tal forma os alunos que os levou a produzir várias redações, porém



elaboradas com inúmeros cuidados como é o caso da apresentação e edição do texto, dos aspetos relacionados com a forma (correção ortográfica, sinais de pontuação e sinais auxiliares de escrita) e da estrutura adequada ao tipo de texto.

Assim sendo, e de modo a melhorar e a fomentar o gosto pela escrita junto dos nossos alunos, tal como pudemos apurar com a presente investigação, devemos criar mais atividades de escrita contextualizada, ou seja, várias atividades pensadas com um objetivo bem definido e comum a todas elas, onde tal como sugere Almeida (1996) os alunos se sintam intervenientes no processo educativo e percebem que são a razão de existir uma planificação.

## **II. Criar ambientes criativos de escrita**

Tal como refere Machado (2012), um professor para além de tentar estabelecer uma relação empática com os alunos, deve também criar atividades de escrita com momentos de estimulação, que levam os alunos a terem vontade de escrever e a gostarem de o fazer.

Tomando como referência o acima mencionado, todas as atividades foram pensadas minuciosamente, de modo a proporcionar aos alunos momentos positivos de escrita, tanto individualmente como em grupo. Para isso, foi necessário conhecer um pouco mais os gostos de cada um, pois só assim é que consegui aliar o lúdico à componente escrita, partindo dos seus gostos pessoais, algo que por si só os fascina.

Todas as atividades implementadas na fase de intervenção tinham também uma componente lúdica logo no início, esta componente lúdica foi muito variada e inspirada no gosto dos alunos, sendo que para isso simulei várias situações que lhes despertaram muito interesse, como foi o caso da ida ao ginásio da escrita.

Outro aspeto que tive também sempre em consideração durante o decorrer de todas as atividades foi colocar à disposição dos alunos elementos que lhes fomentassem a criatividade, de modo a evitar a terrível falta de ideias, que arruína por completo uma atividade de escrita.

Tal como referi na fundamentação teórica, um professor deve tentar abolir a ideia da espontaneidade, que contrariamente ao que muitos professores pensam não estimula os alunos a escrever, pelo contrário, muitas vezes o facto de lhes darmos uma folha completamente em branco e lhes solicitarmos que elaborem uma história assusta-os por completo, porque não sabem nem têm ideias para começar uma história. Por isso, em todas as atividades de escrita em que os alunos participaram, foram-lhes sempre fornecidos alguns elementos de modo a estimular a sua criatividade.

Depois de todas as atividades em que a turma participou posso afirmar que o ambiente criativo de escrita que gerei para todas as atividades foi a alavanca necessária para entusiasmar ainda mais os alunos a escrever, o que pude comprovar com o decorrer das atividades, uma vez que logo após a fase de motivação, os alunos quando questionados sobre o que iam escrever já enunciavam inúmeras ideias, e solicitavam eles próprios o início da atividade de escrita.

Deste modo, considero crucial criar um ambiente criativo de escrita, que envolva e motive os alunos, pois só assim se consegue que eles despertem o gosto por tão nobre processo, e aprendam a brincar com as palavras, elaborando assim belas histórias, reais ou imaginárias.

### **III. Incentivar a escrita autónoma em contextos informais**

Escrever não pode ser um processo que fica apenas dentro da sala de aula, os alunos tem de aprender a gostar de escrever para que o façam em outros contextos para além da escola, para que o façam por livre vontade nos seus tempos livres, em casa, sozinhos ou acompanhados.

A escrita tem de ser vista como algo positivo, sendo que para isso o professor tem um papel fundamental, onde deve ajudar os alunos a desconstruir algumas concepções face à escrita, e incutir-lhes a ideia de que escrever é uma forma de transmitir uma mensagem, de adquirir conhecimentos e de comunicar, não servindo apenas para criar pequenas histórias ou para ocupar o tempo, pois os alunos têm de perceber a importância de todo o processo de escrita para que o passem a valorizar e não a menosprezar com o passar do tempo.

Ao longo da intervenção fui sempre incentivando os alunos a escrever para além da sala de aula, o que fez com que aqueles que não gostavam de escrever, nem escreviam quando solicitado o passassem a fazer. Porém, aliado a este aspeto está o facto de ser uma escrita contextualizada, pois também fui sempre lembrando o objetivo principal, de modo a que os alunos o tivessem sempre presente nas suas mentes, escrever pequenas histórias para elaborar o livro, e sabiam que todas aquelas que escrevessem fariam parte dele. Este objetivo veio também corroborar a veracidade dos acima mencionados, uma vez que os alunos se sentiram de tal modo motivados e empenhados com o facto de escreverem pequenas histórias, que iam ser enviadas para o Nepal, que o começaram a fazer fora da sala de aula, em grupo ou individualmente, passaram a dedicar um pouco do seu tempo à escrita.

Em síntese, este estudo mostrou que uma causa de natureza social, envolve, motiva e desperta nos alunos o gosto pelas atividades de escrita, o que se pode comprovar pelos resultados obtidos no questionário onde todos os alunos referem ter gostado das atividades em que participaram e

que isso os fez alterar a sua ideia negativa face à escrita, passando agora a gostar de escrever, uma vez que isso lhes permite expressarem-se e comunicarem com outras pessoas.

### **Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações**

No decorrer desta investigação foram detetadas algumas limitações devido às próprias características da PES, nomeadamente à sua organização através de uma intervenção repartida, em regime de alternância semanal, que obrigou a uma ligeira quebra da continuidade do trabalho. Apesar da prática pedagógica em contexto de 1º ciclo ter decorrido individualmente, e não em par pedagógico, o regime de alternância manteve-se sempre presente.

Por outro lado esta organização possibilitou intervalos maiores para uma reflexão mais rigorosa de todos os aspetos da intervenção, e para uma elaboração mais cuidada da planificação, uma vez que o trabalho era individual, e assim tinham mais tempo para analisar todos os pormenores. Este aspeto permitiu, ainda, que os alunos se acomodassem à metodologia das atividades de escrita, mas também perceber como reagiam a estas atividades

É também notória a limitação temporal, já que a intervenção educativa ocorre num curto período de tempo. Como tal, impede o prosseguimento do estudo que poderia ter resultados ainda mais significativos e aprofundados, com o alargamento do período de intervenção. Este ritmo da PES impossibilitou também um apoio mais personalizado às necessidades dos alunos, mais concretamente à correção das suas redações escritas, que apesar de todos os esforços dos alunos, ainda se verificam algumas incorreções e teria sido muito importante efetuar-las para não se verificarem futuramente.

Fazendo agora uma pequena retrospectiva, considero importante referir a relevância da reflexão em todo o processo de investigação, pois é a partir dela que se torna possível alterar e modificar práticas que contribuíram para melhores resultados dos alunos ao longo das semanas de intervenção.

Considero ainda que teria sido vantajosa implementação de atividades de escrita, planeadas nos mesmos moldes que as do plano de intervenção, desde o primeiro contacto com a turma, dado que os alunos encaravam essas atividades como uma espécie de desafio, devido à componente lúdica e aos elementos fornecidos durante a escrita, evidenciando assim melhores competências.

Valeria a pena dar continuidade a este estudo no sentido de perceber, em anos posteriores, a evolução dos alunos em relação ao gosto que revelam pela escrita, verificando se aumentou ou se dispersou com o passar do tempo. Poderia também ser interessante desenvolver outras

investigações, com alunos de outros níveis de ensino e, até, um outro contexto educativo, deixando perceber evoluções, pontos comuns e pontos discrepantes.

### **CAPÍTULO III- REFLEXÃO FINAL**

## **Reflexão final da PES**

É na infância que começamos a sonhar com aquilo que queremos ser, com aquilo que queremos fazer no futuro e muitos são os sonhos. Uns querem ser médicos, enfermeiros, polícias, escritores, professores, mecânicos, bombeiros, profissão que eu tanto admiro, entre outras que vão invadindo o nosso pensamento e que estão sempre presentes nas nossas brincadeiras e nos nossos jogos faz de conta que nos fascinam diariamente. Apesar de tudo isto, depressa decidi que queria ser professora, queria ensinar os mais pequenos, queria ensinar aos outros tudo aquilo que sabia, tal como se refletia no meu dia-a-dia, onde trocava todas as brincadeiras por uma folha e uns marcadores e passava horas a fio a desenhar, a pintar e a escrever, dizia eu na minha mais pura inocência.

Ao longo do tempo, esta ideia foi crescendo na minha cabeça e no meu coração e foi ganhando cada vez mais força, de tal forma que, quando chegou o grande momento de fazer uma escolha, rapidamente disse, quero ser professora e vou lutar por isso, vou concretizar o meu sonho.

E assim foi, o sonho tornou-se realidade. Pelo caminho encontrei algumas adversidades, porém sempre estive rodeada de grandes amigos, de pessoas que gostam realmente de mim e que nunca me deixaram desistir, nunca me deixaram baixar os braços.

O que um dia foi um sonho, agora é uma realidade, realidade essa que passou pelo contexto de pré-escolar que tanto gosto e 1º ciclo, repleta de aprendizagens, que o mestrado me proporcionou.

Antes de mais, quero referir a oportunidade única e que a PES me proporcionou, não só a nível profissional como a nível pessoal, onde tive o prazer de contactar com excelentes profissionais, pessoas com um coração enorme e que amam a profissão que representam. Pode contactar com uma professora que pratica uma metodologia participante, onde a criança é o centro da aprendizagem, onde ela tenta sempre dar resposta a todas as dúvidas e curiosidades que as crianças manifestam. Já a educadora de infância, por sua vez, fundamenta o seu trabalho em vários modelos curriculares, recolhendo de cada uma das metodologias os aspetos que considera mais relevantes, defendendo sempre que devemos partir da criança para explorar e planificar as nossas aulas.

As semanas de observação da PES, revelaram-se cruciais, pois pude analisar como tudo isto se processa na prática, como o aluno pode ser o centro de toda a aprendizagem, o que me fez pensar muito e refletir sobre a minha postura. Como tal, procurei sempre observar e escutar atentamente as crianças para responder aos seus interesses e curiosidades, sendo constante a

necessidade de refletir e investigar sobre o que fazer, como fazer e porque o queríamos fazer, de modo a que, no dia da implementação não houvesse falhas.

Para que tudo isto fosse possível, planificar tornou-se uma prática constante, já que trabalhar com crianças, implica imprevistos diários, onde nos debatemos com novos desafios a todo o momento.

As crianças são o público mais exigente que podemos ter, assim que, é muito importante atender às suas necessidades e dar-lhes oportunidades para expressar ideias e negociar com elas os caminhos a seguir, pois só assim conseguimos atingir o sucesso. E foi assim, dentro destes moldes que se desenvolveu o projeto de empreendedorismo no contexto de pré-escolar. O projeto *“Passear por aqui e por ali”*, surgiu dos sonhos das crianças e permitiu desenvolver junto delas algumas competências, nomeadamente na forma como comunicam com os outros, no planeamento, partilha de ideias, inovação, liderança, responsabilidade, negociação, necessidade de arranjar colaboradores e plano B para combater as contrariedades que vão surgindo, o que os ajudou a desenvolver o espírito empreendedor que há dentro de cada um.

Todos estes aspetos e preocupações foram também tidos em conta no contexto de 1ºciclo, se bem que no pré-escolar foi mais fácil, uma vez que, o grupo já estava habituado a uma dinâmica onde a autonomia, a iniciativa e a partilha era naturais de cada criança.

Depois desta grande experiência, para mim muito enriquecedora, posso afirmar que a há um aspeto muito importante e comum aos dois contextos, que todos os professores devem ter em conta no seu dia-a-dia, a planificação. Esta torna-se um instrumento fundamental para qualquer professor, pois permite organizar e prever a interação entre o professor/aluno.

Apesar de registar todas as decisões didáticas, esta também permite selecionar as estratégias de ensino adotadas em cada atividade, com a finalidade de atingir todos os objetivos definidos. À medida que o tempo ia avançando, este instrumento permitiu-me ainda tomar consciência das necessidades de planearmos, tendo em conta os gostos, interesses e capacidades das crianças, o que se torna muito favorável à aquisição do sucesso.

Contudo, importa ainda referir que considero que uma planificação não deve ser estanque, uma vez que, há sempre imprevistos que nos obrigam a repensar e reformular aquilo que planificamos. Um bom professor não é aquele que pega numa planificação e a segue à risca, mas sim aquele que compreende as dificuldades e limitações do seu grupo face àquilo que planificou e no momento efetua alguns ajustes, de modo a atingir os objetivos traçados, pois muitas das vezes é preciso dar um passo atrás, para depois avançar com sucesso.

Outro aspeto muito importante e que faz parte da rotina de todos os professores, está relacionado com a importância de interligar as áreas de conteúdo, para que seja possível um ensino integrado proporcionador de aprendizagens significativas, sendo este outro aspeto importante que tive sempre em conta na hora de planificar, com o objetivo de terminar a fragmentação dos conteúdos.

Para além de todos os aspetos referidos acima, a PES também me permitiu perceber a relevância de incluir as famílias no percurso dos seus educandos, porém para que isso aconteça é necessário que ambos estejam disponíveis a fazê-lo, tanto a família como o estabelecimento, sendo para isso muito importante que os professores favoreçam e promovam esse envolvimento.

É necessário abrir as portas da sala de aula, para que os alunos vejam a utilidade daquilo que aprendem em tudo que os rodeia e lhes concedam a importância que realmente tem, por isso, em ambos os contextos da PES, proporcionei algumas oportunidades de aprendizagem através do meio local, partindo daquilo que lhes é mais próximo e familiar, uma vez que, o espaço exterior também é um espaço educativo de aprendizagem, que merece atenção de modo a retirar o maior partido das suas potencialidades.

Este aspeto teve um maior impacto no contexto de primeiro ciclo devido à proximidade e às parcerias que a escola apresentava com uma quinta pedagógica, onde as idas ao local foram frequentes e faziam as delícias dos mais pequenos, podendo mesmo afirmar que o lema “*aprender a brincar*” se aplicou na perfeição.

Importa ainda referir o valor das atividades de motivação, na medida em que despertam a atenção e o interesse das crianças, pois um ambiente estimulante e propício à ocorrência de aprendizagens é essencial e faz com que os alunos atinjam mais facilmente os objetivos.

No meu ponto de vista, considero fundamental motivar as crianças para as atividades, permitindo que estas se interessem e se envolvam nas tarefas de forma natural e espontânea, sem que nada precise de ser forçado, pelo simples facto de existir uma planificação e o docente sentir alguma pressão em cumpri-la. Posso ainda afirmar que, quando as crianças se sentem motivadas os resultados são francamente mais positivos, que quando estas apresentam um desinteresse e desmotivação face ao proposto pelo professor.

Todas estas experiências ajudaram-me a refletir, sendo esta uma constante na vida de qualquer professor, onde no final do dia deve fazer um balanço das suas atividades para analisar o que correu bem e o que correu menos bem, de modo a não voltar a correr os mesmos riscos, assim sendo e após algumas reflexões optei por implementar uma prática adequada às características dos



alunos e ao contexto educativo, procurando criar ambientes motivadores e de aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula.

Tendo em conta o acima referido, é necessário que o professor procure constantemente novas estratégias, tarefas e materiais que favoreçam a aprendizagem dos alunos, pois na verdade estes são cada vez mais exigentes, devido à sociedade, ao mundo que os rodeia, e aos constantes avanços a nível tecnológico.

Face a todos estes aspetos considero que me tornei uma pessoa muito mais crítica e reflexiva, para a minha prática futura, reconhecendo que é indispensável estar em sintonia com as exigências ao nível da habilitação para a docência e com a evolução do conceito de criança e de educação. Tal como o mundo está sempre a sofrer constantes avanços, alterações e transformações, o professor também, pois deve acompanhar esses avanços, sendo esta uma profissão que está sempre em constante atualização.

Lidar com os imprevistos foi também bastante importante e desafiador, uma vez que nunca sabemos o que pode acontecer, porém para isso muito contribuíram as unidades curriculares que tivemos no 1º semestre, mais concretamente nas didáticas, que nos trouxeram ainda mais bagagem, que muito nos ajudou em contexto.

Um dos imprevistos com que me deparei no contexto de 1º ciclo, está relacionado com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Foi necessário pensar em atividades para aqueles que tinham um ritmo de trabalho mais rápido, sendo que surgiu assim o *“baú dos piratas”*, recurso didático que muito me ajudou, tanto como fator motivacional para os alunos que apresentavam um ritmo mais lento, como para aqueles que apresentavam um ritmo mais rápido e que o tempo de espera tanto os desmotivava.

Contudo, há coisas que ninguém nos ensinou e que não se aprende numa sala de aula, só no momento, no contexto, perante o problema é que aprendemos a lidar com ele e a arranjar técnicas e soluções para o resolver. Refiro-me às frequentes birras com que nos debatemos, com mais frequência no pré-escolar, onde não há uma receita perfeita para combater o problema. Porém, é tudo isto que nos faz crescer e que só se adquire com a prática, muita prática.

Outro fator com que tive de lidar, foram as crianças com necessidades educativas especiais, presentes em ambos os contextos. Estas crianças apresentavam algumas características diferentes, o que fez com que tivesse de adequar as propostas às suas dificuldades e informar-me um pouco mais sobre a forma de os ajudar a ultrapassar as suas limitações.

Durante esta caminhada, nem tudo foi fácil, houve vários momentos em que o desânimo se fez sentir, e a vontade de desistir falou mais alto. Contudo, a força e a vontade de concretizar

este sonho venceram a batalha, porém, para isso tive de ultrapassar alguns contratemplos que me levaram a realizar a prática pedagógica, em contexto de 1º ciclo, individualmente. Este foi apenas mais um desafio que muito me fez crescer a vários níveis.

No início, planificar era algo assustador, uma vez que senti algumas dificuldades em definir objetivos mensuráveis, principalmente no pré-escolar, contudo, como o caminho se faz caminhando, com o avançar dos tempos já era algo comum e que fazia com grande à vontade.

Tal como já referi acima, outro aspeto com que me deparei frequentemente foi a gestão de comportamentos menos adequados. Apesar de por vezes as chamadas de atenção serem constantes, estas não eram suficientes e exigem outras medidas, sendo aqui que estava o grande problema, que tipo de medidas adotar. Assim sendo, considero que seria relevante existir durante o mestrado uma unidade curricular de psicologia, que nos auxiliasse na busca das medidas corretas a implementar.

Outro aspeto em que senti alguma dificuldade foi a avaliação das crianças, principalmente no 1º ciclo, uma vez que é necessário distanciarmo-nos no momento de corrigir os testes, pois algumas questões podem aceitar várias respostas e cabe-nos a nós professores decidir até que ponto a resposta está correta e atribuir uma cotação.

Em síntese, após todo este percurso de aprendizagem, considero que há alguns aspetos fundamentais num professor e/ou educador, sendo o essencial a transmissão dos conhecimentos. Para além do domínio científico os professores devem ter uma boa capacidade de transmissão dos conhecimentos, pois não basta apenas possuir o conhecimento, é essencial saber transmiti-lo. É ainda fundamental estar atento às mudanças e em constante atualização, reconhecendo que um professor deve estar em permanente atualização.

Tal como já referi acima, considero a planificação um instrumento útil, e que deve ser uma constante na vida de qualquer professor, uma vez que serve de meio orientador em busca da aprendizagem das crianças, pois quando um professor está a planificar consegue antever algumas dificuldades e obstáculos, daí fazer as alterações necessárias, contornando assim a situação.

Ser inovador e criativo, promovendo um ambiente estimulante e motivador de aprendizagem, é ainda outro aspeto fundamental e que eu promovi durante todas as implementações, chegando rapidamente à conclusão que é meio caminho andado para obter o sucesso, pois crianças motivadas trabalham muito mais e com mais qualidade, tal como tive a oportunidade de comprovar, mais concretamente nas atividades realizadas no âmbito do estudo realizado.

Após esta experiência nos dois contextos, posso afirmar que alterei radicalmente a minha opinião, sendo que não consigo mencionar qual dos contextos me fascina mais, ao contrário do que acontecia no início, onde a minha paixão pelo pré-escolar não me deixava analisar a essência do que é estar numa sala de 1º ciclo a transmitir conhecimentos científicos. Posso mesmo afirmar que a minha experiência no 1º ciclo foi tão gratificante que me fez alterar a minha opinião a este respeito.

Quando olho para trás penso que não podia ter estado em melhores contextos, com melhores cooperantes, pois tive o prazer de estar com pessoas excecionais, que colaboraram comigo desde o primeiro momento, o que faz com que me encontre com uma bagagem ainda maior, repleta de aprendizagens, mas também de amizades, que acredito que perdurarão para uma vida.

Não foram apenas as crianças que aprenderam comigo, ao longo desta experiência também aprendi muito com cada uma delas e tenho a certeza que nunca me vou esquecer de todas as gargalhadas e todas as lágrimas de despedida, pois são sinal de que valeu a pena, de que todo o esforço foi recompensado, pois na verdade essa é a grande recompensa que um professor pode receber por todo o trabalho desenvolvido. Para além dos bons resultados, é ainda gratificante para o professor perceber que tocou o coração das crianças e que isso poderá fazer toda a diferença, contribuindo para que se tornem grandes Homens no futuro.

No meu coração guardo grandes momentos que passei com as crianças, principalmente aqueles em que rimos juntos e para isso não foi necessário vestir sempre o fato de palhaço, tal como fiz no pré-escolar, dia memorável e para mim inesquecível, que fez as delícias dos mais pequenos que no final do dia suplicavam para que o palhacito amigo, assim apelidado por eles, voltasse depressa para os visitar.

Momentos como este vão estar sempre presentes na minha memória, que espero que não me atraíçoe com o passar do tempo e me consiga recordar de tudo tal e qual como aconteceu.

Esta reflexão começou por mencionar alguns dos meus sonhos de infância, comuns ao de tantas outras crianças, mas que podia ter começado por *“Era uma vez”*, como se de uma obra de literatura infantil se tratasse, tal como todas aquelas que tive o prazer de ler para as crianças, pois na verdade também ela retrata um pouco de uma história, não de uma obra de literatura de um grande escritor, mas sim da minha história de vida, pois aqui encontra-se o resumo de uma grande etapa, que culmina na concretização de um grande sonho.

**“A educação é a arma mais poderosa  
que você pode usar para mudar o mundo”  
Nelson Mandela**

## Bibliografia

- Almeida, C. A. (1996). *Percursos para o prazer da escrita- A Feitiçaria das palavras*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, J. A. (2013). *A Escrita na Escola: Uma Visão Integradora*. Braga: Universidade do Minho.
- Crista, A. C. (2013). *A Imagem como elemento para a Motivação e a Escrita Criativa*. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Educação, M. d. (2015). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa.
- Figueiredo, M. d. (2013). *Do Domínio da Expressão Escrita à escrita Criativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Inguaggiato, C., & Coelho, L. S. (julho de 2017). Políticas de Implementação da Educação para a Cidadania Global no Ensino Básico: Análise Comparativa Realizada no Âmbito do Projeto Global Schools. *Sinergias*, pp. 55-73.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Gérald Boutin. (2005). *Investigação Qualitativa-Fundamentos e Práticas*. Lisboa : Instituto Piaget.
- Machado, S. I. (2012). *A escrita criativa no 1º Ciclo*. Beja.
- Magalhães, M., & Aires, L. (junho de 2017). A Educação Global e o Diálogo Intercultural em Contexto de Aprendizagem Online: os Cursos de Educação Global . *Sinergias*, pp. 75-93.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morais, J., & Lopes, J. (2015). *Caderno de Apoio-Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, C. J. (2011). *A Dinamização Criativa da Escrita no Ensino Básico*. Lisboa.

- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). *Alguma Notas Sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática - O Estudo de Caso*. Viana do Castelo: Instituto Politecnico de Viana do Castelo.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso-Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

# Anexos

## Questionário - Todos a Escrever 1

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_



*Lê com atenção o seguinte questionário e responde a todas as questões.*

### ***As crianças na escola aprendem a escrever.***

1. Achas importante saber escrever? Apresenta quatro razões completando a seguinte frase:

Considero importante saber escrever porque:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

2. O que é escrever bem?

Assinala com um **X** as cinco respostas que consideras mais importantes.

- ☐ É não dar erros ortográficos.
- ☐ É ter uma letra bonita.
- ☐ É utilizar corretamente os sinais de pontuação.
- ☐ É escrever textos longos.
- ☐ É articular bem as frases
- ☐ É transmitir uma mensagem.
- ☐ É utilizar um vocabulário variado e adequado.
- ☐ É saber conjugar os verbos.

3. Assinala com um **X** os tipos de texto que **sabes escrever**.

<input type="checkbox"/> Narrativo	<input type="checkbox"/> Receitas
<input type="checkbox"/> Descritivo	<input type="checkbox"/> Diário
<input type="checkbox"/> Poético	<input type="checkbox"/> Anúncios
<input type="checkbox"/> Dramático	<input type="checkbox"/> Resumos
<input type="checkbox"/> Informativo	<input type="checkbox"/> Fábula
<input type="checkbox"/> Dialogal	<input type="checkbox"/> Recados
<input type="checkbox"/> Banda desenhada	<input type="checkbox"/> Mensagens no telemóvel
<input type="checkbox"/> Cartas	<input type="checkbox"/> E-mail
<input type="checkbox"/> Notícias	

4. Indica qual o tipo de texto que escreves com mais frequência.

---

---

4.1 Esses textos que referiste no ponto 4 falam sobre o quê?

---

---

---

5. Indica o tipo de textos que gostas mais de escrever.

---

---

---



6. Sobre que temas gostas de escrever?

---

---

---

---

7. Assinala com um **X** onde gostas mais de escrever.

- ☐ No caderno
- ☐ No computador
- ☐ No tablet
- ☐ No telemóvel
- ☐ No diário
- ☐ Em folhas de papel

8. Sugere um trabalho escrito que gostasses de desenvolver com a turma.

---

---

---

---

**Obrigada pela tua colaboração!**

## Questionário - Todos a Escrever 2

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_



*Lê com atenção o seguinte questionário e responde a todas as questões.*

### ***As crianças na escola aprendem a escrever.***

1. Achas importante saber escrever? Apresenta quatro razões completando a seguinte frase:

Considero importante saber escrever porque:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_
- d) \_\_\_\_\_

2. O que é escrever bem?

Assinala com um **X** as cinco respostas que consideras mais importantes.

- ☐ É não dar erros ortográficos.
- ☐ É ter uma letra bonita.
- ☐ É utilizar corretamente os sinais de pontuação.
- ☐ É escrever textos longos.
- ☐ É articular bem as frases
- ☐ É transmitir uma mensagem.
- ☐ É utilizar um vocabulário variado e adequado.
- ☐ É saber conjugar os verbos.

3. Assinala com um **X** os tipos de texto que **sabes escrever**.

<input type="checkbox"/> Narrativo	<input type="checkbox"/> Receitas
<input type="checkbox"/> Descritivo	<input type="checkbox"/> Diário
<input type="checkbox"/> Poético	<input type="checkbox"/> Anúncios
<input type="checkbox"/> Dramático	<input type="checkbox"/> Resumos
<input type="checkbox"/> Informativo	<input type="checkbox"/> Fábula
<input type="checkbox"/> Dialogal	<input type="checkbox"/> Recados
<input type="checkbox"/> Banda desenhada	<input type="checkbox"/> Mensagens no telemóvel
<input type="checkbox"/> Cartas	<input type="checkbox"/> E-mail
<input type="checkbox"/> Notícias	

4. Indica qual o tipo de texto que escreves com mais frequência.

---

---

4.1 Esses textos que referiste no ponto 4 falam sobre o quê?

---

---

---

5. Indica o tipo de textos que gostas mais de escrever.

---

---

---

6. Sobre que temas gostas de escrever?

---

---

---

---

7. Assinala com um **X** onde gostas mais de escrever.

☐

No caderno

☐

No computador

☐

No tablet

☐

No telemóvel

☐

No diário

☐

Em folhas de papel

8. O que é que achaste de todas as atividades de escrita em que participaste?

---

---

---

9. Depois de todas as atividades de escrita em que participaste consideras que gostas mais de escrever? Porquê?

---

---

---

**Obrigada pela tua colaboração!**



Estimado(a) Encarregado(a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português.

Para a concretização da investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, entre eles os registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades referentes ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente na realização desta investigação. Todos os dados serão devidamente codificados garantindo, assim, o anonimato das fontes quando publicado.

Venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando participe neste estudo, permitindo a recolha dos dados acima mencionados. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

Escola [REDACTED], 07 de abril de 2017

A mestranda

\_\_\_\_\_  
(Daniela Filipa Lameira Alves)



-----  
Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado(a) de Educação do(a) \_\_\_\_\_, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e a recolha de dados necessária.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

Obs.:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_